



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Zum Ende des Studiums (k)eine Spur von
Sicherheit(en)
Sozialpädagogik des Übergangs als „Security
Management“?

Verfasser

Bakk. Matthias Pramstaller

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Ao.Univ.-Prof. Dr.phil. Reinhold Stipsits

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Entgrenzte Gesellschaft – entgrenzte Übergänge	19
2.1	Risikogesellschaft – Leben in anomischen Grundtendenzen	19
2.2	Übergänge im Lebenslauf: biographisierte statt institutionelle Vorgabe..	22
2.3	Junge Erwachsene in biographisierten Übergängen.....	25
2.3.1	(Neue) entgrenzte Normalstrukturen von Übergängen im Lebenslauf..	25
2.3.2	Mit sozialen Risiken umgehen, Unsicherheiten aushalten.....	28
3	Von wegen Sicherheit(en) in riskanten Übergängen junger Erwachsener	33
3.1	Exkurs: Freeriding – mit Risiken umgehen.....	34
3.2	Die Unmöglichkeit von Sicherheit(en) zu sprechen und die Notwendigkeit es doch zu tun.....	36
3.2.1	Sicherheit(en) in entgrenzten Bedingungen.....	38
3.2.2	„Securus“: Rückkehr zum Gefühl der Sicherheit	40
3.2.3	Sicherheit(en) in biographie- und alltagsstrukturierender Funktion: eine überholte Lesart	43
4	Sozialpädagogische Perspektiven auf die Herausforderung „mit sozialen Risiken umgehen“	45
4.1	Das Konzept „biographische Lebensbewältigung“	46
4.2	Exkurs II: Freeriding – die Abfahrt bewältigen?	47
4.3	Mit sozialen Risiken umgehen! – ein Perspektivenwechsel.....	48
4.3.1	RegisseurIn des eigenen Lebens: „riskantes Müssen“ oder „entwerfen dürfen“?.....	49
4.3.2	Das Gefühl der Sicherheit als Voraussetzung der Perspektive „entwerfen dürfen eigener Biographie“	51
4.4	Sozialpädagogik und Übergänge „entwerfen dürfen“ – Ausblick auf die Forschungsarbeit.....	54

Zusammenfassung.....	56
-----------------------------	-----------

5 Empirischer Teil

Der Stellenwert von Sicherheit in unsicherer Übergangszeit junger

Erwachsener Studierender	59
---------------------------------------	-----------

5.1 Übersicht der Forschungsarbeit	59
---	-----------

5.2 Methodisch-theoretische Grundlagen	62
---	-----------

5.2.1 Der konjunktive Erfahrungsraum „biographische Unsicherheit“	62
---	----

5.2.2 Unterscheidung in immanenten und dokumentarischen Sinngehalt.....	64
---	----

5.3 Methodisches Vorgehen.....	65
---------------------------------------	-----------

5.3.1 Die Diskussion selbst.....	65
----------------------------------	----

5.3.2 Durchgeführte Auswertungsschritte	66
---	----

5.3.3 Exemplarische Darstellung der Interpretationsschritte	69
---	----

5.4 Empirische Daten und ihre Interpretation.....	72
--	-----------

5.4.1 Exploratives Vorgehen verlangt eine Entscheidung: Auswahl des zu fokussierenden Themenbereiches	72
--	----

5.4.2 Das „Humankapitalproblem“: ein Ausblick	74
---	----

5.4.3 Das „Orientierungsproblem“: Darstellung der Interpretationen.....	75
---	----

5.4.3.1 Einleitender Überblick: von wegen Sicherheit(en)	75
--	----

5.4.3.2 Die „Sicherheit“ zu wissen, was man machen will: Orientierung finden.....	77
--	----

5.4.3.3 Die „Sicherheit“, sich verändern zu können: erschwerte Orientierungsbedingungen	83
--	----

5.4.3.4 Die „Sicherheit“, flexibel zu sein: an Neu- und Umorientierung denken müssen	88
---	----

5.4.3.5 Die „Sicherheit“, „ <i>dass man das trotzdem irgendwie meistern kann</i> “: Sich-Orientieren-Können	90
--	----

5.5 Präsentation der Ergebnisse	93
--	-----------

5.6 Diskussion der Ergebnisse.....	95
---	-----------

5.6.1 Orientierung finden im „zwischen Entweder-Oder und Sowohl-Als-Auch“	96
--	----

5.6.2 Orientierung finden: Bildung hilft?	100
---	-----

5.6.2.1 Selbstbildung und Biographizität: Sicherheit bei sich selbst.....	102
---	-----

6 Sozialpädagogik des Übergangs:	
Übergänge im Gefühl der Sicherheit entwerfen dürfen.....	106
6.1 Unterstützung junger Erwachsener Studierender in Orientierungsfragen als sozialpädagogische Aufgabe	107
6.2 Berufsfeld-Orientierung: Erworbenes Wissen (vielleicht) anwenden können	110
6.3 Orientierung im Übergang begleiten: für den Individualisierungstrend rüsten	111
6.3.1 Beratung: Verhandlung von Orientierungsfragen.....	113
6.3.2 Netzwerke einbeziehen: soziale Unterstützungen im Übergang.....	115
6.3.3 Subjektorientierung: das Orientierungsproblem ernst nehmen, Sowohl-Als-Auch Strategien anerkennen.....	117
6.4 Empowerment: das Gefühl der Sicherheit begleiten	119
 7 Conclusio – Unterstützung im Übergang als „Security Management“?	122
 Literaturverzeichnis	129
 Anhang.....	137
Vorbereitete Fragen für die GD	137
Transkriptionsregeln	138
Kurzzusammenfassung - Abstract	139

Prolog: Übergänge bildlich gedacht

Wer einen Übergang betritt, versucht überzutreten, hinüberzuwechseln. Ein Übergang führt beispielsweise an die andere Seite eines reißenden Gebirgsbaches, oder als schmaler Steig durch beziehungsweise über einen langen Gebirgszug. Bei Letzterem reicht kein schneller Sprung. Vielmehr ist, in Anspielung an die zeitliche Dauer, die für die Durchwanderung notwendig ist, von einem im Übergang sein, sich am Übergang befinden zu sprechen. Auf welchen Wegen man gut vorankommen kann, ob ein beschwerlicher Steig, eine Gratwanderung, oder doch „nur“ eine Genusswanderung vor einem liegen wird? Fragen, die nur bei genauer Planung beziehungsweise Planbarkeit zu beantworten sind. Gleichsam hängt ihre Einschätzung und Bewertung – nach dem Motto: Für erfahrene und trittsichere Wanderer problemlos – von den individuellen Voraussetzungen ab. Doch was, wenn bei Planungsunmöglichkeit, also ohne verlässliche Orientierungshilfen – ich denke an fehlendes oder ungenaues Kartenmaterial, an schlechtes Wetter, das den Einsatz des Kompasses unmöglich macht, an schlechten GPS Empfang in schmalen Gebirgstälern – ein Weg genommen werden muss? Auf einen anderen, den nächst folgenden, ausweichen? Eine Option. Auf jeden Fall motiviert die Vorstellung, an einem wohlverdienten Rastplatz anzukommen, und sich von dort aus (Neu)Orientierung zu verschaffen und die weitere Wanderoute festzulegen. Sind Entscheidungen zur Route durch einen Übergang vor weitaus unsicheren Vorzeichen zu treffen, wird es wichtig, Überlegungen zu Risiken aber auch zu unterstützenden ReisebegleiterInnen, zu möglichen „Sicherheiten“ anzustellen.

1 Einleitung

Haben die vorangestellten Überlegungen gedanklich auf Übergänge im Terrain schroffer Gebirgszüge eingestimmt, so kommt, die Arbeit einleitend, der Themenbereich Übergänge aus sozialwissenschaftlicher Diskussion in den Blick. Aus dieser groben Umrahmung heraus kann das Anliegen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden.

Einführung in den Themenbereich

In sozialwissenschaftlicher Diskussion bezeichnen Übergänge den Wechsel zwischen Lebensphasen im Lebenslauf (Walther 2000: 50). Wie aktuelle Publikationen¹ unterstreichen, scheinen diese Wechsel in „heutiger Zeit“ schwierig. Die klaren Wegmarkierungen des sich im vergangenen Jahrhundert verfestigten Normallebenslaufs – Ausbildung-Beruf-Rente – und die damit einhergehenden Lebensphasen, Kindheit-Jugend-Erwachsenenalter-Pensionsalter verschwimmen zunehmend (Böhnisch, Schröer, Thiersch 2005: 130).

Gerade im Übergang ins Berufsleben – er wird eng mit dem Übergang von der Lebensphase Jugend zur Lebensphase Erwachsenenalter gedacht² – scheint sich „Schwieriges“ eindrucksvoll zu bündeln: Ausbildungen und Bildungsabschlüsse sind alles andere als Fahrschein für einen linearen Wechsel in das Berufsleben. Nicht die Muster eines Lebenslaufs sind zu füllen, vielmehr gilt es den eigenen Lebensentwurf zu schreiben, den Übergang Ausbildung-Arbeit zurückzulegen. Das heißt, so Böhnisch, einen Beruf zu finden, der „Sinn und Spaß macht“ (2008: 238). Wie von verschiedenen Autoren³ hervorgehoben wird, wird dieser Übergang nicht mit einem kurzen, linearen Übertritt zurückgelegt. An seine Stelle treten verlängerte Ausbildungszeiten, kumulative Bildungsgänge, provisorische Ausbildungs- und Berufsentscheidungen, Abbrüche und Zwischenschritte (Walther 2000: 52). Der Übergang zum Erwachsensein wird damit häufig eine längere Zeit des „Dazwischenseins“. Spricht Böhnisch (2008: 205f) von einer Zwischenexistenz, so verweist er auf eine Zeit, in der es typisch ist soziokulturell längst

¹ Pohl, Stauber, Walther (2007) sprechen in ihrem Sammelband unterschiedlichste Themen einer sozialpädagogischen Übergangsforschung an, Walther (2000) beschäftigt sich gezielt mit dem Übergang in das Berufsleben.

² Nach Walther (2000: 49) ist in unserer Arbeitsgesellschaft Arbeit und damit folgende finanzielle Selbständigkeit als Statusmerkmal des Erwachsenseins, aber auch als Gerüst der Abfolge von Lebensphasen und dazwischen liegender Übergänge zu sehen.

³ Es ist auf Walther, Stauber (2007: 32), Walther (2000: 52), Stauber (2007: 129f), Lenz, Schefold, Schröer (2004: 24) verwiesen.

selbständig, finanziell aber immer noch teilabhängig zu sein. Man ist nicht mehr im Jugendalter, genießt aber noch nicht den Status eines Erwachsenen. Es wird von der „neuen“ Lebensphase junge Erwachsene gesprochen, häufig ist von den Jahren zwischen 20 und 27 zu lesen. Bei Lenz, Schefold, Schröer findet sich auch die Anmerkung bis „weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein“ (2004: 24). Es fällt auf, dass das junge Erwachsenenalter die Ausbildungszeit nach dem Schulabschluss, nach der Matura, die Studienzeit sowie die Zeit des Übergangs Ausbildung beziehungsweise Studium-Beruf zu beschreiben versucht.

Charakteristisch für diese Zeit des „Dazwischenseins“ ist, nach Walther (2000) oder Stauber et.al. (2007), auch eine unklare Verwoben- und Abhängigkeit verschiedener, sich gegenseitig beeinflussender Lebensbereiche. In einem Rahmen der Offenheit und Optionalitäten ist bei weitestgehender Unplanbarkeit und Unsicherheit, wie sich einzelne Lebensbereiche entwickeln werden, Alltag zu gestalten und Zukunftsfragen zu beantworten. Nach Bonß et.al. (2004: 212f) ist biographische Unsicherheit ist auszuhalten. Um dem Tenor der Diskussionen zum Thema Ausdruck zu verleihen: Erwachsen werden – was auch immer das heißen mag – ist aktuell herausfordernder denn je, „alte“ Sicherheiten scheinen aufgehoben, Unsicherheit wird zum ständigen Begleiter.

Dass diese Zeit des jungen Erwachsenenalters herausfordert, unterstreichen Pohl et.al. (2007: 227ff), wenn sie eine zunehmende Bedeutung individueller Unterstützungsleistungen für junge Erwachsene in informellen, aber auch in formell sozialpädagogischen Kontexten konstatieren. Nach ihnen ist es an der Zeit, eine Sozialpädagogik des Übergangs zu legitimieren.

Mit diesen kurzen Ausführungen ist der Rahmen, in den meine Arbeit eingebettet ist, konturiert. Es kommt die Zeit des Übergangs in das Berufsleben, genauer des Übergangs Studium-Beruf sowie Möglichkeiten einer Sozialpädagogik des Übergangs in den Blick.

Doch aus welcher Perspektive soll der angedeutete Themenbereich fokussiert werden? Welche Forschungsfrage ist leitend? Vorweg: Es ist nicht die Perspektive der Unsicherheiten, vielmehr lenken Fragen nach Sicherheiten die Blickrichtung. Diese eingenommene Perspektive mag vielleicht ungewohnt erscheinen, denn sie kontrastiert die im Kontext gewohnte. Hintergrund dieses Perspektivenwechsels waren meine Beobachtungen bei der Beschäftigung mit dem Themenbereich *Übergänge in entgrenzten Zeiten der Risikogesellschaft*. Eine scheinbar sich durchziehend unsicherheitsbelastete

Diskussion des Themas junges Erwachsenenalter fordert die Frage, was es mit Sicherheiten noch auf sich haben kann, regelrecht heraus. Spreche ich von „sich durchziehend unsicherheitsbelastet“, so will ich darauf hinweisen, dass in der themenbezogenen Literatur vor allem negative Aspekte eines zunehmend offenen Übergangs betont werden. Sein Leben selbst planen zu dürfen wird von der Herausforderung, sein Leben selbst planen zu müssen, übertönt. Gleichzeitig möchte ich aber auch aufzeigen, dass kaum Veröffentlichungen vorhanden sind, die sich vom Standpunkt Sicherheiten – und nicht nur um ihn zu negieren – mit dem Thema beschäftigen. In diese „Lücke“ möchte ich mein Forschungsvorhaben einreihen, das von folgender Frage geleitet wird.

Forschungsfrage

Welchen Stellenwert hat „Sicherheit“ im Übergang Studium-Beruf und welche Anknüpfungspunkte können sich daraus für sozialpädagogische Praxis mit jungen Erwachsenen, die sich im Übergang befinden, ergeben?

Die Frage nach dem Stellenwert von „Sicherheit“ wirft – so glaube ich – unmittelbar weitere Fragen auf. Es ist vielleicht unklar, was Stellenwert umfassen könnte und worauf damit Bezug genommen werden soll. Der Begriff scheint mir geeignet zu sein, um mein Forschungsinteresse zu fassen. Ein Blick auf seinen impliziten Bedeutungsgehalt soll meine Überlegungen darlegen, gleichzeitig ergeben sich daraus die weiteren Subfragen.

Das Wahrig Synonymwörterbuch (2006: 128) verweist unter Stellenwert auf „Bedeutung“. Der Begriff fragt einerseits nach dem Inhalt, dem Sinngehalt eines Sachverhaltes, also nach seinem Kern, aber andererseits auch nach seiner Relevanz, seiner Bedeutsamkeit und seinem Wert. Zudem impliziert er auch die Frage nach seiner Konnotation. An diese begriffliche Explikation angelehnt, folge ich weiteren Subfragen zur Spezifikation:

Was heißt Sicherheit für junge Erwachsene in Übergängen? Was verstehen junge Erwachsene unter Sicherheit?

Was sind die Sicherheiten junger Erwachsener in Übergangszeiten? Was sind die Unsicherheiten?

Was gibt jungen Erwachsenen Sicherheit?

Wie und wodurch versuchen sich junge Erwachsene Sicherheiten beziehungsweise ein Gefühl von Sicherheit aufzubauen, zu schaffen?

Welche Unterstützungen – auch von außen – werden dabei diskutiert?

Was verbinden junge Erwachsene mit Sicherheiten?

Wie zu erkennen, beschreibt die Forschungsfrage eine Zweiteilung. Mit der Frage nach dem Stellenwert von „Sicherheit“ kommen erstens Erfahrungen junger Erwachsener in Bezug auf Sicherheit(en) in den Blick.⁴ Dieser offene Blickwinkel schafft die Grundlage für exploratives Vorgehen, das als wesentliches Kriterium im Forschungsprozess meiner Arbeit hervorzuheben ist. Was exploratives Vorgehen beschreibt, möchte ich in Anlehnung an Lamnek (1988: 27f) kurz aufzeigen: Explorativ meint nicht nur, dass das Forschungsvorhaben als variable Konstruktion verstanden wird, also dass es möglich ist, nicht bedachte Punkte während der Untersuchung dazu zu nehmen, sich in neue Richtungen zu bewegen. Es meint auch, sich durch das, was man aus einem Lebensbereich lernt, einem Problem erst anzunähern, relevante Themenbereiche aus dem Material herauszuarbeiten und „Ideen über signifikante Bezugslinien zu entwickeln“ (ebd.). Hier knüpft der zweite Teil der formulierten Forschungsfrage an. In Anlehnung an die Diskussionen zu Sicherheit(en), oder genauer, in Anlehnung an zur Sprache kommende Themen- und Problembereiche, sollen Anknüpfungspunkte und Aufgabenbereiche einer Sozialpädagogik des Übergangs diskutiert werden.

Methodisches Vorgehen

Methodisch wird der Offenheit, die für ein exploratives Vorgehen notwendig ist, mit dem Gruppendiskussionsverfahren, wie es Bohnsack (2003) in Weiterführung der Arbeiten Mangolds (1960) herausarbeitet und beschreibt, versucht nachzukommen.⁵ Zielsetzung ist es dabei, zwischen den DiskussionsteilnehmerInnen eine selbstläufige Interaktion zu ermöglichen und eine möglichst „normale“ Gesprächssituation zu erreichen (Loos, Schäffer 2001: 39). Nicht das Abarbeiten eines Leitfadens, sondern das Initiieren einer Diskussion, ohne sie zu strukturieren, ist leitendes Prinzip (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 110). Gelingt dies, so ist die Grundlage geschaffen, dass zur Sprache kommende Sichtweisen und Meinungen Einblick in den die DiskussionsteilnehmerInnen verbindenden

⁴ Wie die Subfragen unterstreichen, wird dabei nicht von einem Begriffsverständnis im Sinne einer „Sicherheit“ als klare Ordnung und Gewissheit ausgegangen. Der Rahmen einer möglichen Diskussion von „Sicherheit“ soll weit aufgespannt werden.

⁵ An dieser Stelle kann auf die unterschiedlichen Traditionen der Methode Gruppendiskussion (Focus group, group discussion und Gruppendiskussionsverfahren) verwiesen werden. Eine ausführliche Bearbeitung findet sich bei Lamnek (2005).

Erfahrungsraum⁶ geben und relevante Themen- und Problembereiche hier diskutiert werden können.

Das methodische Vorgehen für die Auswertung des erhaltenen Materials lehnt sich an die dokumentarische Methode der Interpretation (Bohnsack 2003, 2007) an. Mit „anlehnen“ ist auf die von mir durchgeführten Auswertungsschritte Eingrenzung (1) und Interpretation des Datenmaterials (2), aber auch auf die vorliegend nicht verfolgte Zielsetzung der dokumentarischen Methode hingewiesen. Nach Bohnsack (2003) versucht diese aus dem Material eine generalisierende Typologie zu erarbeiten. Werden vorliegend zwei Gruppendiskussionen⁷ mit einmal fünf und einmal sieben Studierenden im Alter von 24 bis 28 Jahren geführt, so wäre der Anspruch eine Repräsentativität und damit eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu erreichen, vermessen.⁸ Der hierzu durchzuführende Auswertungsschritt komparative Analyse und Typenbildung ist damit hinfällig. (1) Um sich nicht in der Weitläufigkeit der Forschungsfrage zu verlieren, und – wie angedeutet – Anknüpfungspunkte für sozialpädagogische Praxis diskutieren zu können, wird die Interpretation des Datenmaterials auf einen in den GD zentral behandelten Themen- und Problembereich einzugrenzen sein. Diese Eingrenzung kann in Anlehnung an den thematischen Verlauf der GD – wie ihn auch die dokumentarische Methode vorsieht – getroffen werden. Es ist klar, dass damit Teilbereiche des Gegenstandes nicht berücksichtigt werden können. (2) In der Zielsetzung der Auswertungsschritte formulierende und reflektierende Interpretation⁹ werden die in den zwei GD zum Vorschein kommenden alltagsweltlichen Konstruktionen zum Thema Sicherheit(en) interpretiert und, im Sinne der kollektiven Ausrichtung des Gruppendiskussionsverfahrens, versucht, kollektive Orientierungen zu rekonstruieren. Kollektive Orientierungen sind zu sehen als gemeinsam geteilte Hintergrundstrukturen – Bohnsack (2003) spricht auch von Sinnmustern – biographischer Erfahrung. D.h., erarbeitete Interpretationen werden im Fokus der Ergebnisse jeweils weiter abstrahiert. In diesem Sinne kann von einer Abkürzung der dokumentarischen Methode gesprochen werden.

⁶ Ich möchte an dieser Stelle auf Mannheims (1980) Ausführungen zum konjunktiven Erfahrungsraum hinweisen. In Kapitel 5.2.1 werden methodisch-theoretische Grundlagen der Methode aufgezeigt und darauf Bezug genommen.

⁷ Gruppendiskussion wird in der Arbeit mit GD abgekürzt.

⁸ Der Anspruch qualitativer Studien, eine gegenstandsbezogene Theorie aus dem Material herauszuarbeiten könnte mit dem Modell der Grounded Theory (Glaser, Barney 2008) geleistet werden.

⁹ Die dokumentarische Methode gilt als rekonstruktive Methode (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 43) in der Tradition des interpretativen Paradigmas. In Kapitel 5.1 wird ihre wissenschaftstheoretische Einordnung kurz angemerkt.

Vorannahmen

Spreche ich von Sicherheit(en) sowie von einer sozialpädagogischen Arbeit mit jungen Erwachsenen in Übergängen, so sehe ich meine Überlegungen und Ausführungen von mehreren Vorannahmen geleitet. Mit ihrer Formulierung soll mein Blick, mit dem ich an das Thema herangehe, aufgezeigt und offen gelegt werden, weiters wird die gewählte Eingrenzung der Zielgruppe junge Erwachsene Studierende markiert.

Die von Pohl et.al. (2007: 227) konstatierte zunehmende Bedeutung von Unterstützungsleistungen im jungen Erwachsenenalter verweist – so meine ich – nicht nur auf das Fehlen von „alten“ Sicherheiten, aber auch auf die Suche von „neuen“ Sicherheiten, um mit Unsicherheiten und Freiheiten in Übergängen umzugehen. „Neue Sicherheiten“ sind in Abgrenzung zu Sicherheit als Zustand der Verlässlichkeit, Gewissheit und Sorglosigkeit¹⁰ mit dem Etikett „Gefühl der Sicherheit“ beschreibbar und müssen in einer unsicheren Lebenswelt aktiv hergestellt werden. Sie sind Thema der sozialpädagogischen Konzepte Bildung, Milieu, Familie.¹¹

Bis jetzt habe ich sehr allgemein von jungen Erwachsenen Studierenden als Zielgruppe der GD, und damit als Zielgruppe einer Sozialpädagogik des Übergangs, gesprochen. Die Einladung von Studierenden zu den Terminen der GD – und damit die Eingrenzung der Zielgruppe – ist von folgenden Überlegungen geleitet:

Unsichere, schwer durchschaubare Übergänge zwischen Studium-Beruf beschreiben *die* Herausforderungen junger Erwachsener Studierender. Trotz dieser allgemeinen Unsicherheit ist die Erfahrung von Sicherheit(en) in Abhängigkeit fachspezifischer Abschluss im Unterschied zu einem nicht-fachspezifischen Abschluss¹² zu erkennen.

Mit einer Eingrenzung auf Studierende aus Studienrichtungen ohne fachspezifischem Abschluss kann der methodisch-theoretischen Bedingung eines ähnlichen Erfahrungsraumes der DiskussionsteilnehmerInnen eingelöst werden.

¹⁰ Kaufmann (1970: 272) verweist mit diesen drei Attributen auf „eine“ Bedeutung von Sicherheit.

¹¹ Die Wahl der genannten Konzepte orientiert sich an den von Böhnisch (2008: 49) beschriebenen Grunddimensionen biographischer Lebensbewältigung in Zeiten der Risikogesellschaft. Es ist auf Kapitel 4.1 verwiesen.

¹² Mit dieser Unterscheidung möchte ich auf die Differenzierung in Abschlüsse an Fachhochschulen, Lehramtsstudien, Technischen Universitäten die einer klaren Praxis- und Berufsfeldorientierung folgen und Universitätsstudien in „breiter“ Ausrichtung und wissenschaftlicher Orientierung hinweisen.

Ungeachtet dieser Eingrenzung sind unsichere Übergänge altersunabhängig zu sehen. Ob am Ende des Bachelor-, Master-, oder Magisterstudiums, der Einstieg ins Berufsleben bleibt in Zeiten „der Krise“ schwierig. Die Zukunftsfragen sind ähnlich.

An dieser Stelle möchte ich auch die beiden Exkurse in Kapitel 3.1 und 4.2 über die Sportart Freeriding andeuten.¹³ Der Verweis auf diese unsicherheitsbelastete Sportart ermöglicht aus meiner Sicht interessante Ansatzpunkte, wenn von und über Sicherheit(en), beziehungsweise von Sicherheit(en) erlangen und erfahren, gesprochen wird. Meine These hierzu lautet: Von FreeriderInnen kann man lernen.

Zielsetzung und Positionierung der Arbeit im sozialpädagogischen Diskurs

Die vorliegende Arbeit sehe ich in der Triade Gesellschaft-Person-Sozialpädagogik eingebunden. Wie Stauber und Walther (2007: 19) anführen, sind Übergänge zwischen den Lebensaltern mit ihren Anforderungen an Personen und deren Umfeld an die Gesellschaftsstruktur gebunden und damit einem möglichen Wandel unterworfen. Auch Sozialpädagogik, so Rauschenbach (1999: 232), steht vor der Herausforderung, sich im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche zu vergewissern und ihre Angebote zu prüfen. Wie Rauschenbach weiters aufzeigt, ergibt sich in der heutigen Risikogesellschaft – er knüpft an die Diskussion von Beck (1986) an – für Soziale Arbeit nicht nur eine Ausweitung und Ausdifferenzierung neuer Aufgaben, auch entwickelt sich ein neues sozialpädagogisches Klientel, das weit in die Mitte der Gesellschaft reicht.

Mit Verweis auf Pohl et.al. (2007) und Walther (2000) kommt eine solch „neue“ Aufgabe u.a. infolge zunehmend schwieriger und problematischerer Übergänge im jungen Erwachsenenalter in den Blick. Wie angedeutet, ist es nach Pohl et.al. (2007: 227) an der Zeit, eine Sozialpädagogik des Übergangs zu etablieren. Abseits von sogenannten Problem- oder Randgruppen – als traditionelles sozialpädagogisches Publikum – sind hier nicht mehr

„nur die benachteiligten, sondern alle Jugendlichen und darüber hinaus alle (nicht nur jungen) Erwachsenen, die sich mit der Bewältigung und Gestaltung ungewisser biographischer Übergänge konfrontiert sehen“ (Pohl et.al.: 232f)

als Zielgruppe einer Sozialpädagogik des Übergangs auszuweisen. In diesem allgemeinen Bezug sind demnach (alle) junge Frauen und Männer in ihren Versuchen sich in schwer

¹³ Es sei darauf hingewiesen, dass der Verweis auf die Szene der Freerider und die Sportart Freeriding aus einer Beschäftigung mit dieser in einem Forschungsprojekt (Transferanalyse peer education) gründet und dadurch Anregung erlangt.

durchschaubaren, in komplexen Übergängen zurechtzufinden, gefasst – gerade die Zeit des Studienabschlusses ist als Übergangszeit in jeglicher Hinsicht zu sehen. Wie Hanses (2004) und Walther (2000) aufzeigen, sind Ermöglichungsstrukturen für Unterstützung zu schaffen.¹⁴

Fragt man nach forschungsmethodischen Ansätzen, die Übergangsunternehmungen junger Erwachsener in den Blick nehmen, so können ihre Ausführungen unter dem Schlagwort „subjektorientierte Übergangsforschung“ (Stauber, Walther 2007: 41-64) zusammengefasst werden. Diese ist klar dadurch positioniert, dass sie durch reflexive Rekonstruktion von biographischen Erfahrungen Übergangsprozesse zu klären versucht, um daraus notwendige Unterstützungs- und Beratungsleistungen hervorzubringen (ebd.: 43). Die vorliegende Arbeit folgt – wie die Fragestellung verdeutlicht – nicht dieser Zielsetzung. Vielmehr werden in anbetracht der Diskussion von Sicherheiten im Übergang Aufgabenbereiche und Möglichkeiten einer Sozialpädagogik des Übergangs in den Blick genommen und Ergebnisse in die aktuelle Diskussion eingearbeitet.

Die vorliegende Arbeit hat damit verschiedene sozialpädagogische Konzepte im Blick, etikettierbar mit „Unterstützung junger Erwachsener in unsicheren Übergängen“. Diese mit den Möglichkeiten sozialpädagogischer Praxis in Verbindung zu denken, kann als ihr wesentliches Merkmal ausgewiesen werden. Damit ist keinesfalls der Anspruch einer umfassenden praktischen Diskussion einer Sozialpädagogik des Übergangs im jungen Erwachsenenalter angedeutet. Vielmehr ist der Anspruch, die Ergebnisse praxisrelevant zu diskutieren, angemessen. In dieser Zielsetzung kann die Arbeit einen Beitrag dazu leisten, eine Sozialpädagogik des Übergangs und darin gedachte sozialpädagogische Angebote zu verorten und gleichzeitig Hinweis geben, sie in ihrer Ausrichtung zu vergewissern. Eingebunden in diese Diskussion, möchte ich die Relevanz der Arbeit im sozialpädagogischen Diskurs ausweisen.

Gliederung der Arbeit

Aus der Forschungsfrage öffnen sich – aus meiner Sicht – folgende Teilfragen, die einer Konkretisierung und Explikation bedürfen: Was bedeutet es, „heute“ von Übergängen im Lebenslauf, von Übergängen junger Erwachsener zu sprechen? Was hat es mit dem Konstrukt „Sicherheit“ auf sich? Inwiefern werden Herausforderungen in Übergangszeiten in sozialpädagogischer Diskussion bearbeitet? Wie kann sich eine Sozialpädagogik des

¹⁴ Es ist an dieser Stelle auf Kapitel 6.1 verwiesen. Hier kommt Unterstützung junger Erwachsener in Orientierungsfragen als sozialpädagogische Aufgabe näher in den Blick.

Übergangs positionieren? Ihre Bearbeitung soll der Forschungsarbeit einen theoretischen Rahmen aufspannen, Eckpunkte können wie folgt gegliedert werden:

Kapitel 2 versucht zu Beginn einen Einblick in die Diskussion *Übergänge im Lebenslauf in Zeiten der Risikogesellschaft* zu geben. Die Beschäftigung mit gesellschaftsstrukturellen Rahmenbedingungen (Kapitel 2.1) leitet über auf Fragen zur aktuellen Spezifik von Übergängen im Lebenslauf (Kapitel 2.2) sowie zur Diskussion von Herausforderungen an junge Erwachsene in Übergängen. Die Frage nach *Sicherheit(en) in Übergängen* wird in Kapitel 3 nicht durch ihre Ausblendung infolge Unerreichbarkeit zu beantworten sein. In Anlehnung an einen Exkurs zur Sportart Freeriding ist zu prüfen, inwiefern heute noch von Sicherheit(en) gesprochen werden kann (Kapitel 3.1/3.2). Dieser sportliche Vergleich hebt nicht nur die Leerformel „alte, äußere Sicherheiten“ (Kapitel 3.2.1) hervor, er weist auch unmittelbar auf eine „innere“ Sicherheitsperspektive – im Sinne eines Gefühls der Sicherheit – (Kapitel 3.2.2) hin. Beide Sichtweisen sind für die weitere Beschäftigung mit der Frage, *inwiefern Herausforderungen entgrenzter Übergänge in sozialpädagogischer Diskussion betrachtet werden*, in Kapitel 4 von Bedeutung. Mit Böhnisch wird eingangs (Kapitel 4.1) das Konzept „biographische Lebensbewältigung“ vorgestellt. Ein neuerlicher Verweis auf die Sportart Freeriding (Kapitel 4.2) zeigt interessante Hinweise für einen Perspektivenwechsel in der sozialpädagogischen Diskussion des „Umgehens mit Entgrenzung“ beziehungsweise „des Bewältigens von Risiken“ auf (Kapitel 4.3). Auf Blomberg verweisend (2003) können diese im Sinne eines „Entwerfen-Dürfen“ weiter konkretisiert (4.3.1) und ein Gefühl der Sicherheit gleichsam als dessen Voraussetzung ausgewiesen werden (4.3.2). Kapitel 5 beschäftigt sich mit der *Bearbeitung der Forschungsfrage*. Der eilige Leser/die eilige Leserin sei auf Kapitel 5.1 – hier wird ein Überblick über die Forschungsarbeit skizziert – sowie auf Kapitel 5.5 – es werden die Ergebnisse präsentiert – verwiesen. Neben der Beschreibung methodisch-theoretischer Grundlagen der Methode (Kapitel 5.2) wird das methodische Vorgehen zur Gewinnung und Analyse des Datenmaterials ersichtlich gemacht (Kapitel 5.3) und die Interpretationen der empirischen Daten ausführlich nachgezeichnet (Kapitel 5.4). Zum Abschluss gilt es die Ergebnisse zu diskutieren (Kapitel 5.6). Vorweg: Es ist von erschwerten Orientierungsbedingungen gesprochen.

Auf die Ergebnisse der GD Bezug nehmend werden in Kapitel 6 *Überlegungen zu einer Sozialpädagogik des Übergangs* aufgezeigt. Während in Kapitel 6.1 Unterstützung junger Erwachsener in unübersichtlichen Übergängen als sozialpädagogische Aufgabe

ausgewiesen wird, beschäftigen sich die Kapitel 6.2. und 6.3 mit Unterstützung in Orientierungsfragen aus einer praxisrelevanten Perspektive. Ziel ist es, Ansatzpunkte einer sozialpädagogischen Verhandlung herausgeforderter Orientierung im Übergang Studium-Beruf zu skizzieren. Den Abschluss bilden in Kapitel 6.4 Überlegungen zum theoretisch-reflexiven Rahmen einer Sozialpädagogik des Übergangs, gekennzeichnet mit dem Etikett „das Gefühl der Sicherheit begleiten“. Mit Rückblick auf die Arbeit kann der Verweis im Titel der Arbeit, „Security Management“, aufgenommen und Überlegungen hierzu angestellt werden.

2 Entgrenzte Gesellschaft – entgrenzte Übergänge

In den einleitenden Ausführungen habe ich mit Walther (2000: 50) bereits darauf hingewiesen, was Übergänge in sozialwissenschaftlicher Diskussion kennzeichnen: Übergänge stehen sinnbildlich für den Wechsel zwischen verschiedenen Lebensphasen. Wie Walther und Stauber (2007: 19) anmerken, ist die Art und Weise dieses Wechsels eng an die Gesellschaftsstruktur gebunden. Rauschenbach (1999) und Böhnisch (1994, 2008) deuten an, dass sich aus ihr heraus spezielle soziale Risiken sowie An- und Herausforderungen an den Einzelnen ergeben.

In Kapitel 2.1 will ich auf den angedeuteten gesellschaftlichen Rahmen, in den aktuell Übergänge junger Erwachsener eingebettet sind, eingehen, um daran anknüpfend (Kapitel 2.2) ihr charakteristisches Element der Biographisierung aufzuzeigen. Zum Abschluss kommen in Kapitel 2.3 die individuellen Herausforderungen junger Erwachsener in den Blick.

2.1 Risikogesellschaft – Leben in anomischen Grundtendenzen

Eine soziologische Gegenwartsdiagnose¹⁵ wird in sozialpädagogischer Literatur¹⁶ häufig in Anlehnung an Becks Konzept der Risikogesellschaft (1986) aufgezeigt. Rauschenbach (1999: 234) weist darauf hin, dass es sich hierbei um ein oft unbedacht verwendetes Modewort handelt. Aus seiner Aussage lässt sich folgern: Der Hinweis auf das Konstrukt Risikogesellschaft braucht klare Bezugspunkte. Ich werde vorliegend versuchen, die Kernmerkmale der Beck'schen Risikogesellschaft aufzuzeigen – an dieser Stelle sehe ich aber eine ausführliche Diskussion des Konzeptes weder möglich noch zielführend. Darauf Bezug nehmend weise ich mit Rauschenbach (1999) auf ihre sozialen Bestandteile hin, mit Verweis auf Böhnischs (1994) Ausführungen zu gesellschaftlichen anomischen Grundtendenzen können plakativ Beispiele aufgezeigt werden. In dieser Zielsetzung sehe ich das Aufgreifen des Konzeptes Risikogesellschaft vom Vorwurf, das Modewort einer Gesellschaftsdiagnose notwendigerweise erwähnt zu haben, befreit.

¹⁵ Soziologische Gegenwartsdiagnosen beschäftigen sich mit Diagnosen der Gesellschaft als Ganzes, nicht mit gesellschaftlichen Teilbereichen. Bildhaft gesprochen bilden sie die Weitläufigkeit einer Landschaft und nicht die Detailaufnahmen ab und versuchen auf gesellschaftliche Strukturen zu fokussieren und aktuelle Prozesse zu beschreiben. (Galuske 2002: 52)

¹⁶ So etwa bei Böhnisch (2008), Rauschenbach (1999), Galuske (2002) oder Walther (2000).

Nach Beck (1986) vollzieht sich an der Wende zum 21.Jh. ein Bruch des innergesellschaftlichen Koordinatensystems der Industriegesellschaft.¹⁷ Was dieser Bruch bezeichnet beziehungsweise wo sich dieser Bruch vollzieht, kann in Anlehnung an Galuske und Rauschenbach näher betrachtet werden. Nach Galuske (2002: 39) stehen die Grundfeste der industriekapitalistischen Moderne Nationalstaat, Sozialstaat, Arbeitsgesellschaft, klare Biographiemuster zur Disposition. Wie Rauschenbach (1999: 235) aufzeigt, liegen die alten Prämissen der Industriegesellschaft, Erwerbsarbeit, Hausarbeit, Familie und Geschlechterverhältnisse, Klassenzugehörigkeit zur Neuverhandlung bereit. Was „normal“ war, beispielsweise das Normalarbeitsverhältnis, die Normalfamilie, der Normallebenslauf, die Normalbiographie, wird zunehmend brüchig und weniger kalkulierbar (Rauschenbach 1999: 235). Das, was lange Zeit alltagsstrukturierende Funktion hatte und als konstitutiv für industriegesellschaftlichen Fortschritt galt, verliert an Bedeutung und gerät, weiters mit Rauschenbach (ebd.), selbst in die Modernisierungsfalle, d.h. in Widerspruch zu sich durchsetzenden Modernisierungslogiken. Er verweist diesbezüglich auf geforderte Flexibilität und Mobilität,¹⁸ auf eine individuelle Konsumentenrolle und auf eine Marktorientierung in allen Bereichen (ebd.). Bei Böhnisch, Schröer, Thiersch (2005) findet sich hierzu der Begriff *digitaler Kapitalismus*. Er dient als Rahmen, mit dem die „Phänomene der sozialen Entbettung der Ökonomie, der damit einhergehenden Abstraktion der Arbeit von sozialen Bindungen und der Ortlosigkeit einer globalen Kapitalzirkulation“ (ebd.: 117) gefasst werden können. *Digital* verweist auch darauf, dass nur das zählt, was jetzt abrufbar und brauchbar ist (ebd.).

Ich verbleibe an dieser Stelle bei Rauschenbach (1999: 236); er verweist mit einem Zitat Weymanns sehr allgemein auf die Gefährdung der lebensweltlich-sozialen Grundlagen infolge der beschriebenen Auflösung von „altem Gültigem“ unter einer sich durchziehenden Dominanz von Modernisierungsbestrebungen: Nach Weymann wird die sich wandelnde Gesellschaft zu einer Risikogesellschaft,

¹⁷ Wie Galuske hinweist, spricht Beck in diesem Bezug nicht von einer Postmoderne, als das nicht-mehr, das danach – als Auflösung der Moderne – aber von einer „radikalisierende(n) Weiterentwicklung der Moderne“ (2002: 39). Diese Weiterentwicklung beschreibt er als Zweite Moderne. Wurde, so Beck, die ständisch-feudale Agrargesellschaft von der Industriegesellschaft abgelöst, so vollzieht sich aktuell der Wandel der Grundlagen des Wandels. Dies meint auch, von der Industriegesellschaft, in ihrer Struktur von Arbeit und Leben, nicht als einer modernen Gesellschaft zu sprechen aber als halbmoderne Gesellschaft zu bezeichnen. (1986: 251)

¹⁸ Bei Sennet (2008) finden sich beispielhaft Beschreibungen von zunehmend flexibilisierten Lebensbedingungen. Es sei auf die (Lebens-)Geschichte von Enrico (Kapitel 1) oder Rose (Kapitel 5) hingewiesen.

„nicht nur weil sie in ständiger Vorläufigkeit und Selbstgefährdung existiert, sondern auch weil sie dazu verurteilt ist, die neuen Spielregeln, auf deren Grundlage Zusammenleben und Überleben möglich scheinen, aus sich selbst hervorzubringen *und* verbindlich zu machen“ (1988: 6, Herv.d.V.).

Interessiert vorliegend diese „soziale Seite“ der Risikogesellschaft, so kann an dieser Stelle auf ihre andere verwiesen werden. Die „industrielle Seite“ kann im Gefährdungspotential industrieller Fortschrittslogik diskutiert werden, die mehr und mehr gesellschaftliche Auseinandersetzungen bestimmen (Beck 1986: 7-10).¹⁹

Abschließend soll mit Böhnisch auf die von Weymann konstatierte vorläufige und notwendige Gestaltung neuer Spielregeln in gesellschaftlichem Bezug eingegangen, und damit der Rahmen, in den „soziale Risiken“ (Rauschenbach 1999: 243ff) beispielhaft eingelassen sind, aufgezeigt werden.

In Anlehnung an Durkheim²⁰ spricht Böhnisch (1994: 65) von fünf zentralen gesellschaftlichen Bereichen: Arbeit, Bildung, Generationen- und Geschlechterverhältnis und Armut, für die anomische Konstellationen illustriert werden können. Verweist *Anomie* auf einen normlosen Zustand, in dem das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Zielen und den Mitteln ihrer Erreichung gestört ist (ebd.: 62) – der Begriff ist damit als Ausdruck für unübersichtliche gesellschaftliche Verhältnisse zu lesen – so kann konstatiert werden: Die „neuen Spielregeln“ (Weymann: 1988: 6) scheinen alles andere als klar formuliert, die Bezeichnungen Unübersichtlichkeit, Offenheit und Unsicherheit scheinen ihnen angemessen.

Fragt man nach der zwiespältigen Grundstruktur der genannten gesellschaftlichen Bereiche, so kann an dieser Stelle ein plakativer Verweis aufgezeigt werden. Wissend, dass damit mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet werden, kann angemerkt werden: Es spiegeln sich darin „soziale Risiken“ (Rauschenbach 1999: 243ff) im allgemeinen, aber

¹⁹ In diesem Zusammenhang ist von technischen Risiken zu sprechen, die nach Beck (1986: 10) Gefährdungslagen, beschreibbar mit Wissensabhängigkeit, Entsinnlichung und Unsichtbarkeit, nicht-individueller Zurechenbarkeit und sozial-, zeiträumlicher Entgrenzung, umrahmen. Es sind dies atomare, chemische, ökologische oder gentechnische Gefahren die durch menschliche Entscheidungen zu selbst produzierten Risiken, die sich nicht mehr spüren, nicht mehr kontrollieren und ausgrenzen lassen und als tägliche Begleiter des alltäglichen Leben zählen. (Rauschenbach 1999: 237)

²⁰ Durkheim hat am Ende des 19.Jht., also in der industriellen Moderne, den Zusammenhang zwischen abnehmender gesellschaftlicher Integration und sich fortentwickelnder Arbeitsteilung theoretisch gefasst und hierfür den Begriff Anomie verwendet. Nach ihm waren anomische Tendenzen, also soziale Regellosigkeit und mangelnde Bindung der Individuen untereinander, Ausdruck einer überzogenen Arbeitsteilung und Spezialisierung.

besonders der Übergangszeit. In Anlehnung an Böhnisch (1994: 66) ist Arbeit nicht mehr selbstverständlich, bleibt aber als Existenzgrundlage wichtig. Ausbildung büßt an Eindeutigkeit ein, obwohl Abschlüsse für gesellschaftliche Platzierung wichtig bleiben. Das Generationenverhältnis ist zunehmend in Auflösung, der Generationenvertrag bleibt aus sozialökonomischer Sicht für gesellschaftliche Stabilität aber wichtig. Die Auflösung geschlechtshierarchischer Arbeitsteilung erfährt in einer sozial ökonomisierten Gesellschaft gegenläufige Tendenzen. Armut ist aktuell nicht mehr auf Armutsbezirke zu denken, sondern im Sinne diffuser, unkalkulierbarer Armutsrisiken. (ebd.)

Mit diesen Ausführungen des ersten Unterkapitels ist, wie von Lenz, Schefold, Schröer (2004: 11f) beschrieben, das gesellschaftliche Szenario, in das die alltägliche Lebensbewältigung in Zeiten der Risikogesellschaft freigesetzt ist, schematisch und in Umrissen aufgezeigt. Es ist von anomischen Strukturen markiert, weiters sind nicht mehr die traditionellen Muster der Lebensführung die Wegweiser im Leben, und dabei besonders in Übergängen. Oder auch: „Lebensphasenspezifische Muster [werden] fluide“ (ebd.).

Wie das folgende Kapitel aufzeigt, wird ein institutionell geregelter Lebenslauf von einem biographisierten Paradigma abgelöst.

2.2 Übergänge im Lebenslauf: biographisierte statt institutionelle Vorgabe

Die knappen Ausführungen zur Risikogesellschaft haben unterstrichen, dass gerade das, was lange Zeit „normal“ war, zunehmend in Auflösung begriffen ist. Sprechen wir von Übergängen zwischen Lebensphasen im Lebenslauf, so rückt die Auflösung des Normallebenslaufs, der „normale“ Übergänge mit einschließt, in den Vordergrund.

Wie Stauber und Walther (2007: 21) anführen, war der Normallebenslauf als geregelte 3-Phasen-Struktur, Schule/Ausbildung-Beruf-Rente, in seiner Abfolge klar institutionell geregelt. Dies heißt, dass auch die Statuspassagen des Lebenslauf, etwa zwischen Schule/Ausbildung und Beruf, und damit einhergehend der Übergang von der Jugend- zur Erwachsenenphase,²¹ dieser institutionell und strukturell markierten Bahn folgten,

²¹ Wie wir in der Einleitung angemerkt, ist der Statuswechsel Jugendlicher-Erwachsener, bzw. der Wechsel zwischen der Lebensphase Jugend und Erwachsenenalter, in Arbeitsgesellschaft eng an den Einstieg ins Berufsleben gebunden.

beziehungsweise hier eingelagert waren (Walther 2000: 52).²² In dieser Logik waren Übergänge in ihrer „Vermittlungsaufgabe zwischen individuellem menschlichen Leben und gesellschaftlicher Struktur“ (Stauber, Walther 2007: 19) klar über- und durchschaubar.

Die Erreichbarkeit dieser Strukturlogik, woraus auch ihre Etikettierung als Normallebenslauf resultierte, ist, wie Böhnisch, Schröer, Thiersch (2005: 130) unterstreichen, aktuell – in Zeiten einer Risikogesellschaft geprägt von anomischen Tendenzen – in Auflösung begriffen. Institutionalisierte Statuspassagen, die Orientierungspunkte für die eigene Lebensplanung ermöglichten und als Regulationsmechanismen für Übergänge galten, verlieren ihre Gültigkeit. In Folge löst der Begriff des Übergangs das Konzept der Statuspassage ab (Walther 2000: 51f). Dieser bezeichnet damit nicht mehr nur den Statuswechsel, vielmehr wird er zu dessen Inbegriff, beschreibt den Prozess des Wechsels – wie wir bereits gesehen haben, schließt Übergang ein Im-Übergang-Sein mit ein. Die Bezeichnung „Übergänge“ ist damit als Reaktion auf eine anomische Zeit, ohne verlässliche institutionelle Wegmarkierungen, zu lesen. Walther und Stauber (2007: 24) zeigen auf: Übergänge markieren die brüchige und fragwürdige Selbstverständlichkeit des Wechsels zwischen Lebensphasen.

Im Zuge dieser Entnormalisierung des Normallebenslaufs, der seine Orientierungsmuster und Zukunftsversprechen verliert, wird das Schreiben des eigenen Lebensentwurfs auf den Einzelnen zurückgeworfen; die eigene Person wird zum wesentlichen Bezugspunkt für Entscheidungen (Walther 2000: 54). In diesem Kontext ist von einer Biographisierung des Lebenslaufs im Allgemeinen und von Übergängen im Besonderen gesprochen (Böhnisch 2008: 38, Walther 2000: 55). Was das heißt, will ich folgend aufzeigen.

Bevor die angedeutete *Biographisierung von Lebensläufen* aufgegriffen wird, möchte ich beide Konzepte – von Lebenslauf sprach ich bereits im Kontext einer klaren Ablaufstruktur der Lebenszeit – mit einem Zitat Schefolds (zit.n. Böhnisch 2008: 38) in den Blick nehmen. Mit diesem kommt ihre Differenzierung, aber auch ihre innere Verwobenheit klar zum Ausdruck.

„Unter dem Konzept Lebenslauf wird die institutionalisierte (...) Abfolge und Entfaltung von sozialen Zugehörigkeiten, Positionen, Rechten und Pflichten – also die ‚soziale Tatsache‘ der Ordnung des Lebens entlang der Achse der Lebenszeit (gefasst). (...) [Während das] Konzept der Biographie (...) das Geschehen entlang

²² Walther (2000: 50) verweist in diesem Bezug auf die Unterscheidung zwischen *transitions* (Übergänge) und *trajectories*, sprich den strukturellen Bahnen, in die Übergänge eingebettet sind.

der Lebenszeit aus der Binnenperspektive des sich erinnernden, erzählenden oder seine Zukunft entwerfenden Subjektes“ (1993: 22) in den Blick nimmt.

Mit dem Zitat wird klar: Der Lebenslauf bezieht sich auf die äußere Struktur, auf die Verlaufsbahn des Lebens, während Biographie die Innensicht dieser sowie die reflexive Leistung, sich in dieser zu bewegen, beschreibt. Nach Böhnisch ist „in der Biographie die Bewältigung des Lebenslaufs strukturiert“ (2008: 38). Wie Stauber und Walther (2007: 28f) explizieren, versucht diese innere Perspektive Strukturen des Lebenslaufs zu deuten und zu verstehen. Ein biographischer Blick bezieht sich auf einen Rückblick, um das eigene Leben in eine zusammenhängende, Sinn ergebende Geschichte zu fassen, auf die Deutung der aktuellen Lebenslage und den Versuch, diese subjektiv aufschlussreich zu gestalten und zu bewältigen sowie auf die Strukturierung eines zukünftigen Lebensentwurfs (ebd.). Neben dieser zeitlichen (vertikalen) Dimension der Herstellung biographischer Kontinuität, weisen die AutorInnen (2007: 30) weiters eine horizontale Dimension des Biographiekonzeptes aus; es gilt die Anforderungen in verschiedensten Lebensbereichen biographisch zu vereinbaren.

In Anlehnung an diese Ausführungen wird meines Erachtens nachvollziehbar, was die Bezeichnungen *Biographisierung des Lebenslaufs*, *biographisierte Übergänge* im Kontext eines zunehmend brüchigen Normallebenslaufs zu fassen versuchen – wie beschrieben erodieren hier auch die institutionalisierten Statuspassagen zwischen Übergängen: Es ist (erstens) auf den biographischen Blick, im Sinne der o. skizzierten inneren Perspektive, verwiesen. Dieser ist (zweitens) als Grundlage für die angedeutete individuelle Gestaltung des eigenen Lebensentwurfs und des eigenen Übergangs ins Erwachsenenalter, in dem sich entscheidende Fragen für die Gestaltung individueller Lebens- und Zukunftsentwürfe bündeln, zu sehen.

Müssen Lebensentwürfe ohne konkrete institutionelle Orientierungspunkte auskommen, so wird biographisches Handeln zum Ausgangspunkt für biographische Kontinuität. Böhnisch (2008: 38) spricht vom notwendigen und zunehmenden biographischen Rückbezug im Zuge des biographischen Steuerungsmediums Selbstthematisierung. Erst im skizzierten biographischen Blick kann, wie Walther (2000: 54) beschreibt, „das ‚eigene Leben‘ zum wesentlichen Bezugspunkt für Entscheidungen, Deutungen, Bewertungen [werden]“.

Wenn die subjektive Rückbindung des Lebenslaufs theoretisch an das Konzept der Biographie angelehnt werden kann, so ist nun zu fragen, inwiefern die angedeuteten

Bedingungen, die eine zunehmend biographisierte Lebensplanung notwendig werden lassen, theoretisch gefasst werden. Wie Böhnisch, Schröer, Thiersch aufzeigen, ist

„die Gestaltung der je eigenen Biographie in die Spannung zwischen den neuen Vergesellschaftungsformen individueller Lebensführung und dem Anspruch auf Selbstgestaltung freigesetzt“ (2005: 130).

Die Aussage der Autoren gilt folgend als Ausgangspunkt, um sich der skizzierten Frage zu nähern. Dabei wird aufgezeigt, mit welchen individuellen Herausforderungen junge Erwachsene in Übergängen in Folge umzugehen haben, beziehungsweise werden jene Herausforderungen skizziert, die biographisch zu bewältigen sind.

2.3 Junge Erwachsene in biographisierten Übergängen

Nach Stauber, Pohl und Walther (2007: 7) spiegeln sich individuelle Herausforderungen in Folge einer zunehmenden Biographisierung des Lebenslaufs, gleichwohl diese auch andere Lebensphasen betrifft, ausdrucksstark in den Übergängen zum Erwachsensein wider. Das vorliegende Kapitel versucht den herausfordernden Bedingungen und Voraussetzungen auf die Spur zu kommen und darauf bezogen Herausforderungen junger Erwachsener in Übergängen zu skizzieren. Individualisierung, Multioptionalität und Entstandardisierung bieten dabei Markierungspunkte.

2.3.1 (Neue) entgrenzte Normalstrukturen von Übergängen im Lebenslauf

Zu ergründen, was mit Individualisierung gefasst werden soll, steht vor unsicheren Vorzeichen. So spricht Beck etwa von einem missverständlichen Unbegriff, „der aber auf etwas verweist, das wichtig ist“ (1986: 205). Rauschenbach meint, der Begriff habe ein Ausmaß gefunden, „dass er wissenschaftlich kaum unbeschadet überstehen konnte“ (1999: 248). Ich versuche an dieser Stelle Aspekte des Begriffes aufzuzeigen die für den oben genannten Anspruch relevant erscheinen.

Spricht man Individualisierung, so ist damit weder auf die Zunahme von Egoismus im Sinne von Marktgoismus, oder auf eine Tendenz zur Emanzipation und Autonomie der Subjekte, noch auf Vereinsamung oder Vereinzelung verwiesen. Vielmehr ist Individualisierung als der Komplementärbegriff zur Risikogesellschaft auf der Ebene des Subjektes zu sehen (Rauschenbach 1999: 248f). Demnach versucht der Begriff den

Wandel²³ der Beziehungsstrukturen der Menschen untereinander sowie ihre Rückbindung an ihr soziales Umfeld zu kennzeichnen. In dieser Lesart beschreibt Individualisierung, so Beck (1986: 206), die Herauslösung und Freisetzung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und –bindungen, den damit einhergehenden Verlust der kollektiven Orientierungen und traditionellen Sicherheiten sowie in Folge eine neue Art der sozialen Einbindungen. In diesem neuen Modus der Vergesellschaftung sind nach Stauber und Walther (2007: 31) nicht mehr Familien, Gruppen oder andere Kollektive Bezugspunkte im Lebenslauf, vielmehr sind Entscheidungen zum Lebensentwurf individuell rückgebunden. D.h. auch, die Folgen dieser Entscheidungen werden individuell zugeschrieben und in die Verantwortung des Einzelnen gelegt (ebd.).

„Es entsteht“, so Rauschenbach (1999: 249), „ein neues, unmittelbares Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Dies erfordert neue individuelle Selbstbehauptungsressourcen, eröffnet aber auch erweiterte Möglichkeitsspielräume: In einer x-beliebigen Vielzahl an Kombinationen und Konstellationen – ähnlich dem Lotto – basteln die Menschen ihre eigenen Entwürfe, werden zum ‚Planungsbüro‘ ihrer eigenen Lebensführung (...) Individualisierung umschreibt somit eine Entwicklung, in der die Menschen nicht nur den Anspruch, sondern auch die Möglichkeit entdecken ‚ein Stück eigenes Leben‘ zu gestalten“.

Individualisierungstendenzen sind somit als der Ausgangspunkt für eine Erweiterung der Möglichkeitshorizonte, für eine entstehende Selbstgestaltungsvielfalt, für die erhöhten Freiheitsgrade eigener Lebensgestaltung (Rauschenbach 1999: 249) zu interpretieren. Mit Gross (1994: 69) können die „luxurierenden Multioptionsgesellschaften“, auszuweisen mit den Kernmerkmalen „Steigerung der Optionen auf allen Seinsebenen, Steigerung der Teilhabe an den Optionen“ (ebd.) angedeutet werden. Zu beobachtende gesellschaftliche Erscheinungsformen wie Komplexität, Dynamik, Nichtlinearität, Chaos, Kontingenz – es wird folgend darauf Bezug genommen – sind aus seiner Sicht (1994: 70) auf diese zunehmende Optionalisierung der Lebensbereiche rückführbar. In Folge sind „alle (...) andauernd am Basteln, Flickern, Klittern“ (1994: 199).

Wurde auf Ent-Normalisierung beziehungsweise Entstandardisierung von Lebensläufen, im Sinne der Auflösung des Normallebenslaufes und der darin eingelagerten Übergänge

²³ Wie bereits aufgezeigt wurde beschreibt Risikogesellschaft den Wandel von „altem Gültigem“.

bereits weiter oben hingewiesen, so möchte ich an dieser Stelle darauf zurück kommen. Für den Wandel „normaler“ Übergänge wurde formuliert: Folgten sie früher einer klaren Struktur und Logik, waren sie in und mit dieser standardisiert, so verlieren sie diese Norm zunehmend.²⁴ Was das in Anbetracht skizzierter anomischer Tendenzen und der Optionalisierung der Lebensplanung heißen kann, soll folgend überlegt werden.

In der Einleitung habe ich mit Verweis auf Walther (2000: 52ff) angedeutet, dass gerade die Übergänge ins Berufsleben weitaus unübersichtlich werden, Arbeitsmarktchancen nicht an klare Indikatoren festzumachen sind, sich längere Ausbildungszeiten, provisorische Ausbildungs- und Berufsentscheidungen, Abbrüche und Zwischenschritte als neue „normale“ Konstanten verfestigt haben. Es kann konstatiert werden: Entstandardisierung verweist auf „ausfransende“, sich zeitlich verlängernde Übergänge ohne Regelhaftigkeit. Walther (2000: 52) spricht in diesem Zusammenhang auch von pluralisierten Übergängen.

Wie Walther (2000: 55) weiters hinweist ist von einer Loslösung des Wechsels zum Erwachsenenstatus von seinem traditionellen Statusmerkmal, dem Übergang in die Arbeitswelt, der zu finanzieller Autonomie führen soll, zu sprechen. Demnach ist es aktuell reduziert, Übergänge junger Erwachsener nur in Anlehnung an Übergänge in die Arbeitswelt zu denken, denen weitere Übergänge zum Erwachsensein folgen. Vielmehr gelten Übergänge in die Arbeitswelt nur noch als Teilaspekte des Erwachsenwerdens, begleitet von sich parallel vollziehenden, sich gegenseitig beeinflussenden Übergängen in Bezug auf Partnerschaft, Entwicklung eines Lebensstils, Ablösung von der Familie. (ebd.) Walther (ebd.) unterscheidet diesbezüglich zwischen Übergängen zum Erwachsenensein im Allgemeinen und in die Arbeit im Besonderen. Bei Stauber und Walther (2007: 35) sowie bei Walther (2000: 56) findet sich zur Kennzeichnung dieser Entstandardisierung die Bezeichnung „Fragmentierung von Übergängen“.

Im Rückblick auf die Ausführungen kann formuliert werden: Individualisierung, Multioptionalität und Entstandardisierung markieren die neue entgrenzte²⁵ Normalstruktur biographisierter Übergänge im Lebenslauf.

²⁴ Entnormalisierung und Entstandardisierung können – aus meiner Sicht – somit synonym verwendet werden. Auch in der Literatur finden sich beide Begriffe zur Beschreibung des Wandels klarer Abfolgen im Lebenslauf.

²⁵ Böhnisch (2008: 33) spricht von entgrenzten Lebensläufen im Kontext der Auflösung „normaler“ Lebensläufe sowie zur Beschreibung optionsreicher Übergänge, er fasst damit die Auflösung eines verlässlichen Rahmens. Lenz, Schefold, Schröer (2004) sprechen von entgrenzter Lebensbewältigung und verweisen dabei auf digitalen Kapitalismus, anomische Strukturen und individualisierte Herausforderungen. Mit Verweis auf die genannten Autoren werden die skizzierten äußeren Strukturen, in die Übergänge eingelagert sind, mit der Bezeichnung *entgrenzt* umrahmt.

Diese Darstellung der äußeren Strukturen, in die Übergänge zum Erwachsenenalter und damit auch die Übergänge Studium-Beruf eingelagert sind,²⁶ öffnet den Blick für Herausforderungen an junge Erwachsene die gefordert sind, sich unter diesen entgrenzten Voraussetzungen eigene Lebensentwürfe zu zeichnen. Rauschenbach beispielsweise spricht von einem „neuartigen Risikospiel mit Gewinn- und Verlustchancen“ (1999: 252).

2.3.2 Mit sozialen Risiken umgehen, Unsicherheiten aushalten

In Anlehnung an Galuske (2002: 45) möchte ich an dieser Stelle bisher Gehörtes zusammenfassen und verdeutlichen: Junge Erwachsene sind ohne möglichem Rückbezug auf verlässliche Wegweiser mehr denn je gezwungen individuelle Lebensentwürfe festzulegen und ihre Umsetzung zu bewerkstelligen – sie sind wie angemerkt, in ihrer Verankerung lose geworden und damit losgelöst aus ihrer ursprünglichen Funktion, Orientierung zu geben²⁷. Freigesetzt aus kollektiven Orientierungen (Herkunftsmilieus, Institutionen, Familien) ist der Weg zu einem eigenen Leben reich an biographischen Entscheidungen. Man kann nicht nur entscheiden welche Ausbildung (oder Weiterbildung) man beginnen will – bei gleichzeitigem Unwissen darüber, ob diese das Ticket zur gewünschten Berufssparte sein wird –, in welche Wohngegend man ziehen, welche Beziehungsform man wählen wird, wo, in welchem Land man die nächsten Jahre verbringen möchte. Jeder muss ständig selbst entscheiden wie es mit dem eigenen Leben weitergehen soll (ebd.).

Mit den Ausführungen Galuskes wird nachvollziehbar, dass junge Erwachsene vor „vielfältigen dynamischen und dabei ungewissen Übergangsprozessen – in verschiedenen Lebensbereichen zu unterschiedlichen Zeitpunkten“ (Stauber, Walther 2007: 39) stehen. Übergänge beziehen sich damit auf ein Im-Übergang-Sein verschiedenster Lebensbereiche, die gerade in ihrer Übergangshaftigkeit immer in Vorläufigkeit, im Instabilen des sich Im-Übergang, In-Veränderung-Befindenden, zum Ausdruck kommen. Nach Walther und Stauber (2007: 35) besteht die Hauptanforderung in Übergängen damit darin, Anforderungen verschiedenster Übergangsbereiche, die einem eigenen Rhythmus, einer eigenen Logik folgen, sich oft einander widersprechen, gleichzeitig zu bewältigen. Gerade

²⁶ Beck (1986: 207) spricht von historisch-soziologischen Kategorien in der Tradition der Lebenslagen- und Lebenslaufforschung.

²⁷ Das aufgezeigte Beispiel Übergang in die Arbeit, gekennzeichnet von der aufgelösten Linearität Ausbildung-Beruf, bietet hierfür ein deutliches Beispiel – Lenz, Schefold, Schröer (2004: 23) fassen diese Tendenzen als Entgrenzung von Arbeit.

diese Fragmentierung von Übergängen ist individuell zu verknüpfen und zu vereinbaren. Hitzler (zit.n. Oehmke, von Rohr, Schulz 2009: 49f)²⁸ spricht in diesem Zusammenhang vom Prekären als dem zentralen Merkmal der Generation junge Erwachsene. Prekär meint hier nicht niedriges Einkommen, ist aber „als Ausdruck von Unsicherheit“ (ebd.) zu lesen. „Das Prekäre an dieser Generation ist, dass die Lebensverhältnisse instabil sind und sich jederzeit ändern können“ (ebd.: 50).

Mit Stauber und Walther kann angemerkt werden: „Unsicherheit, (...) Fragmentierung, Unplanbarkeit (...) führen das aus, was Entstandardisierung von Lebensläufen genannt wurde“ (2007: 37).

Wie Bonß et.al. (2004: 213f) aufzeigen, sind Vorläufer solch „moderner“ Biographien bei Goethe, „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ (1796), oder bei Moritz, „Anton Reiser“ (1785), zu finden. Auch hier bewegen sich die Protagonisten auf offenen und unsicheren Entwicklungswegen, alternative Entwicklungswege werden aufgezeigt und verfolgt. Diese Formen biographischer Unsicherheiten waren, wie die AutorInnen weiters anführen, im Vergleich zu heute, aber nur scheinbare. Scheint ihr Weg zwar unsicher, so kann das Ziel ihrer Entwicklung – „deren Helden bewegen sich ex post betrachtet zumeist in bürgerlichen Karrierebahnen“ (Bonß et.al.: 214) – aber als eindeutig ausgewiesen werden. Mit diesem Verweis ist, so Bonß et.al. weiters, die klare Differenz zu biographischer Unsicherheit junger Erwachsener im 21.Jh. auszuweisen. Diese stehen nicht nur vor unsicheren, offenen Wegen, aber auch vor unsicheren und uneindeutigen Zielen ihrer biographischen Entwicklung. (ebd.) Stauber und Walther (2007: 38) fassen diese Uneindeutigkeit mit der Metapher „Jo-Jo Übergänge“. Es sind damit Übergänge beschrieben, die nicht einem festgelegten Ziel linear folgen, deren Dauer und Richtung keinesfalls absehbar ist, jedoch im „dazwischen“, also im Übergangsprozess, mal diese, dann aber auch wieder die andere Zielrichtung verfolgen.

Was die Anmerkung von Bonß et.al. (2004: 213f) konkret beschreiben kann, kann in Anlehnung an meine Überlegungen zu fragmentierten Übergängen, deren Teile es zu verknüpfen und zu vereinbaren gilt, konturiert werden. Unter den skizzierten äußeren Strukturen sind mehrere, meist unplanbare, Teilübergänge in längerfristiger Perspektive zu denken. Daher müssen (Teil-)Entscheidungen nicht selten wieder rückgängig gemacht

²⁸ Die Wochenzeitschrift „der Spiegel“ titelte im Juni 2009: „Wir Krisenkinder. Wie junge Deutsche ihre Zukunft sehen“.

werden, sie unterliegen einer notwendigen Reversibilität (Stauber, Walther 2007: 38). Zielsetzungen bleiben in Folge zunehmend variabel und offen, sie sind je nach Entwicklung des Übergangprozesses in Veränderung. Unter diesen unsicheren Voraussetzungen ist das Planungsbüro in eigener Angelegenheit (Rauschenbach 1999: 249) aufrecht zu erhalten: Es hat mit der Wahrscheinlichkeit, dass die heutige Entscheidung in einem Teilübergang morgen schon wieder zurückgenommen, geändert werden muss, da sie sich mit anderen Entwicklungen nicht mehr vereinbaren lässt, umzugehen.

Fragt man nach einer Beschreibung dieser skizzierten Offenheiten und Unsicherheiten in der individuellen Gestaltung eigener Lebensentwürfe, so findet sich bei Rauschenbach (1999: 243ff) die Bezeichnung „soziale Risiken“.²⁹ Nach ihm lässt die

„Freisetzung aus den lebensweltlichen Bindungen und Stabilitäten der Herkunftsmilieus, der Verlust der ehemals wegweisenden und kollektiv abgesicherten Geländer der Lebensführung bei gleichzeitig beträchtlicher Ausweitung individueller Gestaltungsmöglichkeiten (...) das soziale Handeln selbst, (...) riskant werden (ebd.: 243f).

Unterstreicht er mit seiner Aussage einerseits den aufgezeigten Rahmen Individualisierung, Multioptionalität und Entstandardisierung als Hintergrund der Herausforderungen junger Erwachsener, so ist andererseits zu klären, was mit riskantem sozialen Handeln ausgedrückt wird.

Versteht man riskant beziehungsweise Risiko, in Anlehnung an Bonß (1991: 262 zit.n. Rauschenbach 1999: 242) als breite soziale und kulturelle Konstruktion, „die (...) als spezifischer Typus sozialen Handelns zu beschreiben wäre, nämlich als ein Handeln unter Bedingungen der Unsicherheit“, so können für die skizzierte Charakteristik von Übergangsprozessen und die hier eingelagerten (Übergangs-)Entscheidungen zwei Sorten sozialer Risiken aufgezeigt werden: Es sind dies einerseits Risiken, die als Ergebnis bereits getroffener Entscheidungen in alltägliches Leben hineinspielen³⁰ (Rauschenbach 1999: 245), aber auch „jene Ungewißheiten (sic!), die (...) als Nebenwirkungen künftiger Entscheidungen soziale Risiken in sich bergen“ (ebd.). Wie Rauschenbach (1999: 246)

²⁹ In Kapitel 2.1 habe ich auf die Unterscheidung „technische Risiken“ und „soziale Risiken“, als Folge der notwendigen Neufassung der Spielregeln im Zuge der Auflösung von „altem Gültigem“, hingewiesen. Inwiefern von den sozialen Risiken der Risikogesellschaft gesprochen werden kann, soll vorliegend verdeutlicht werden.

³⁰ Ich habe von der Vereinbarkeit von mitunter gegenläufigen Entwicklungen in verschiedenen Teilübergängen und der Reversibilität von Entscheidungen gesprochen.

weitere anmerkt, sind damit die Risiken der noch nicht getroffenen, aber im Wissen über die Offenheit möglicher zukünftiger Entwicklungen und bei vorliegenden Handlungsalternativen zu treffenden Entscheidungen, die aktuell Unsicherheit erfahren lassen, beschrieben.

„Die Vielfalt der Möglichkeiten und Optionen werden ob der ungewissen Auswirkungen somit garantiert zu einem Wagnis – mit Erfolgs- oder Misserfolgsgarantie“ (ebd.).

Aus der „inneren Perspektive“ gesprochen:

„Die Gründe für ein reflexives Einholen der differentiellen biographischen Erfahrungen auf der Zeitachse und in den unterschiedlichen Übergangsbereichen nehmen zu“ (Stauber, Walther 2007: 30).

Sind mit diesen Ausführungen die sozialen Risiken der Risikogesellschaft und ihre Einbettung in die Lebensverhältnisse junger Erwachsener skizziert, so kann, das nächste Kapitel einleitend, zusammengefasst werden: Junge Erwachsene stehen in einem „offenen risikogesellschaftlichen Raum“ (Böhnisch 2008: 32) vor der Herausforderung ohne Sicherheit(en) vermittelnde Normallebensläufe oder –biographien,³¹ in einem Rahmen von (Multi-)Optionalitäten, Offenheit und der Unsicherheit der Vereinbarkeit zwischen verschiedenen Lebensbereichen ihren Alltag zu gestalten und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. In dieser „Dramatik der Freisetzung im digitalen Kapitalismus“ (Böhnisch 2008: 33) wird nachvollziehbar, was es heißt, von der Auflösung alter Sicherheiten zu sprechen.

Wird in Betracht dieser Voraussetzungen die gewöhnliche Lebensführung zu einer selbst zu lösenden Herausforderung, zu einer selbst zu bewältigenden Lebensaufgabe, so ist das Herstellen von Balance, von Kontinuität (Rauschenbach 1999: 252), aber auch – wie ich in der Vorannahme angemerkt habe – das Herstellen von Sicherheit(en), als eine aktiv zu gestaltende Aufgabe auszuweisen.

Kapitel drei versucht folgend sich diesen Andeutungen zum Konstrukt „Sicherheit(en)“ zu nähern, ihnen sprichwörtlich auf die Spur zu kommen und dabei eine brauchbare Sicherheitsperspektive des Themas aufzuzeigen. „Brauchbar“ meint, zu fragen inwiefern

³¹ Stauber und Walther (2007: 20) weisen in Anlehnung an Kohli (1985) die Institutionalisierung unterschiedlicher Lebensphasen und deren Verknüpfung im Lebenslauf als Mechanismus der Reduktion von Unsicherheit und Ungewissheit aus.

Sicherheit(en) in eine sozialpädagogische Diskussion der beschriebenen Herausforderungen, eingebunden werden kann. Die Ausführungen hierzu sollen dabei keinesfalls einen Sicherheitsbegriff vorschlagen, der in und mit den GD geprüft beziehungsweise mit Ergebnissen verglichen werden soll. Vielmehr sollen Konturen aufgezeigt und mit diesen der theoretische Rahmen, in den die Arbeit eingebettet ist, weiter geschlossen werden. Ziel von Kapitel zwei und drei ist es damit, Grundlagen aufzuzeigen, auf die in der Interpretation der GD zurückgeblickt werden kann.

3 Von wegen Sicherheit(en) in riskanten Übergängen junger Erwachsener

Das zweite Kapitel hat im Kontext „Auflösung von altem Gültigem“ die Herausforderungen junger Erwachsener in Übergängen herausgearbeitet und eine notwendige biographische Selbstthematisierung hervorgehoben. Daran anknüpfend wird an dieser Stelle der Frage nachgegangen, inwiefern weiters (überhaupt noch) von Sicherheit(en) gesprochen werden kann beziehungsweise inwiefern über Sicherheit(en) gesprochen werden soll. Meine Überlegungen hierzu liegen im angedeuteten Rahmen „alte, äußere – neue, innere Sicherheiten“.

Für eine erste Annäherung an den Begriff „Sicherheit“ wähle ich mit einem Exkurs in Kapitel 3.1 eine mitunter unkonventionelle Gangart. Die Szene der Freerider beziehungsweise die Risikosportart Freeriding³² soll Ansatzpunkte aufzeigen und helfen die Perspektive zu schärfen. Als Ausgangspunkt meiner Überlegungen kann formuliert werden:

Der Szene soll von „fetten lines“ berichtet werden können. FreeriderInnen streben nach beziehungsweise suchen Sicherheit, auch wenn sie über ihre Unerreichbarkeit Bescheid wissen. Auch neue Sicherheiten sind unerreichbar, es ist das Gefühl, das bleibt.

Die Weiterführung dieser sportlichen Gedanken versucht in Kapitel 3.2 Überlegungen zu Sicherheit(en) in entgrenzten Übergängen zu strukturieren. In Kapitel 3.2.1 kann in ähnlicher Denkweise, mit Verweis auf Kaufmann (1973), Luhmann (2003), Liesner (2002) und Böhnisch (2008), aufgezeigt werden, was es heißt von der Leerformel „alte, äußere Sicherheiten“ und ihrer Erweiterung um eine innere Perspektive zu sprechen. Eine Klärung dieser verlangt in Kapitel 3.2.2 nähere Aufmerksamkeit. Überlegungen von Kaufmann (1973) und Gehlen (2004) leiten hier die Diskussion. Zum Abschluss versucht Kapitel 3.2.3 Bezugspunkte einer Diskussion zu *Sicherheit und Lebensbewältigung in entgrenzten Zeiten* zu skizzieren.

³² „Sicherheit“ stellt eine unmögliche Konstante der Sportart dar, wie aufgezeigt wird, scheint sie aber gleichsam wichtig zu sein.

3.1 Exkurs: Freeriding – mit Risiken umgehen

Die (Jugend-)Szene³³ der Freerider gilt aus meiner Sicht als Nische der Jugendkultur Snowboard und Freeski.³⁴ Freerider wechseln vom „sicheren“ snowpark, vom „sicheren“ winterlichen Berggipfel in den unverspurten Tiefschneehang. Sie gelten, medial inszeniert, als die Verrückten, die mit Ski oder Snowboard Tiefschneehänge befahren, über Felsen springen und dabei auch noch cool sein sollen. Ein genauerer Blick verrät, was hinter diesem „cool Sein“ verborgen liegt, er macht die schwierige Situation im Freeriding sichtbar: Jede Entscheidung einen Hang zu fahren (ja oder nein?) bleibt eine Entscheidung unter Unsicherheit. D.h. es kann trotz lehrbuchmäßiger Entscheidungen zu Lawinenunfällen kommen, trotz bester Vergewisserung und Vorbereitung ist eine sichere Entscheidung – also eine Entscheidung frei von der Wahrscheinlichkeit eines Lawinenunfalles – nicht möglich. Die Rückmeldung, ob die Entscheidung gut oder schlecht war, äußert sich in schwerelosem Gleiten oder im Lawinenunfall, zwischen flow³⁵ oder möglichem Tod³⁶ liegt etwas, das aufgrund der Komplexität des Schneedeckenaufbaus nicht endgültig fassbar ist, aber unmittelbar von der getroffenen Entscheidung abhängt.

Ist das Sich-Bewegen in Feldern der Unsicherheit konstitutives Element der Sportart, so wird mit ihr ein wesentlicher Gedanke beschreibbar: Unter diesen Voraussetzungen von Sicherheit zu sprechen scheint obsolet, der Begriff, im wahrsten Sinne des Wortes, unbrauchbar. Dennoch – so meine Behauptung – wird Sicherheit Bedeutung zugesprochen beziehungsweise ist es notwendig, dass Sicherheit Bedeutung zugesprochen wird.

Um meine Behauptung zu verdeutlichen, sind an diesem Punkt zwei von Töchterle (2007: 127ff) beschriebene unterschiedliche Denkrichtungen im Umgang mit dem Risiko der Entscheidung zu unterscheiden. Die erste folgt dem Motto: „Wenn es schon nicht möglich ist, den Tag am Berg mit Sicherheit zu überleben, so soll das Risiko des Unfalls möglichst gering gehalten werden“. Demnach wird von „Risikominimierung“ und vom nicht mehr kalkulierbaren Restrisiko, das nach bester Vergewisserung sprichwörtlich überbleibt, gesprochen. Eine solche Sichtweise sieht den allseits gefährlichen Berg, der ein unausweichliches Risiko vorgibt. In dieses tritt man ein, und im Anspruch, es wieder

³³ Ich wähle diese Schreibweise, da eine Verjüngung der Szene aktuell verstärkt zu beobachten ist, es aber unzulässig wäre von einer Begrenzung auf eine Jugendszene zu sprechen. Mit Verweis auf eigene Beobachtungen kann angemerkt werden: Die Szene prägen altersunabhängige Codes.

³⁴ Ein Versuch der Beschreibung dieser Szenen ist bei Großegger und Heinzlmaier (2003: 72-85) zu finden.

³⁵ Es ist auf Csikszentmihalyi (2003) verwiesen.

³⁶ Die Überlebenswahrscheinlichkeit einer Ganzverschüttung beträgt 46%. (Würtl 2007: 31f)

lebend zu verlassen, versucht man es durch sukzessive Verkleinerung zu beherrschen. (ebd.) Die zweite Denkrichtung, sie gilt als der vorgestellten konträr und sei als positive bezeichnet, spricht nach Töchterle (ebd.) vom „gewählten Risiko“. Sie folgt dem Motto: „Den Berg nach selbst gewählten Spielregeln zu betreten“. D.h. man entscheidet sich bei Lawinenwarnstufe 1 oder 3, bei Firn- oder Pulverschnee, bei guten oder schwierigen Verhältnissen, begleitet vom persönlichen Bedürfnis nach Herausforderung und/oder Nervenkitzel (ebd.). Mit diesen vorweg zu berücksichtigenden Einflussfaktoren kann die Schwierigkeit und das Risiko der gewählten Unternehmung erhöht oder gering gehalten werden. In den gewählten Bedingungen angekommen, sind FreeriderInnen gefordert, die unmittelbar wahrnehmbaren risikoe erhöhenden oder risikomindernden Faktoren³⁷ auszubalancieren und damit ihr (Entscheidungs-)Risiko zu wählen. (ebd.) Dieser Prozess – im Sinne einer optimalen Balance – folgt der Zielsetzung, „fette lines“ zu fahren aber auch über diese berichten zu können. Von „fetten lines“ berichten meint im Freeriding vom Genuss des powders,³⁸ vom oft zitierten flow zu schwärmen. Hierfür ist es wichtig, sich in den Entscheidungen sicher zu fühlen, Entscheidungen im Gefühl der Sicherheit zu treffen. Unsicherheit oder sogar Angst – beispielsweise vor dem erwähnten Restrisiko – sind hierfür gegenläufige emotionale Gestimmtheiten.³⁹ Dieses „gute Gefühl“ ist damit der mitunter trügerische Hauch von Sicherheit – als Ordnungsgewissheit gedacht –, deren Inexistenz aber jede/r FreeriderIn mit der Entscheidung diese line⁴⁰ zu fahren, akzeptiert.

„Gewähltes Risiko“ verweist damit auf getroffene Entscheidungen unter Bedingungen der Unsicherheit, folgt aber nicht der Denkweise „Risikominimierung“⁴¹ mit der Zielsetzung, Unsicherheit zu beherrschen und Sicherheit – im Sinne, mit Gewissheit kein Lawinenunfall – herzustellen. Vielmehr ändert sich die Perspektive: Risiken werden akzeptiert, sie

³⁷ Es sei auf Aspekte praktischer Lawinenkunde, als auch auf Person und Gruppe, die Entscheidungen trifft beziehungsweise die Entscheidungen beeinflusst, verwiesen. Dieser „Balanceakt“ beginnt bei der Planung des Freeridetages und verlangt ständige Wahrnehmung sowie Beurteilung der umgebenden Situationsbedingungen auf deren Basis Entscheidungen getroffen werden und ist einem Erfahrungs- und Lernprozess unterworfen.

³⁸ Im Szenesprech Synonym von Pulverschnee; aber auch zur Beschreibung des Freeridings selbst verwendet.

³⁹ Csikszentmihalyi (2003) spricht von der Balance zwischen Aufgabenschwierigkeit und eigenen Fähigkeiten. Zur Fähigkeit des Freeriders ist, wie wir gesehen haben, eben auch das Umgehen mit der Aufgabenschwierigkeit „Unsicherheit der Entscheidung“ zu zählen.

⁴⁰ Line beschreibt die gewählte Abfahrtslinie.

⁴¹ Mit Verweis auf Liesner (2002: 119) kann der Denkweise Risikominimierung ein verselbständigter Herstellungswillen unterstellt werden. Das oft zitierte Restrisiko soweit als möglich verkleinern kann als „ein maßlos steigerungsfähiges Verfügen“ (ebd.) gelesen werden, welches das „problematisch Unbedachte am Sicherheitsdenken“ (ebd.) verkennt: Eben mit der Unsicherheit von beziehungsweise in Situationen umgehen zu können.

gehören zum Freeriding, sind Charakteristikum der Sportart. Ziel ist es nicht diese zu beherrschen, aber sich in ihnen zu bewegen.

Neben einem kleinen Einblick in die Sportart Freeriding heben die Ausführungen die in Kapitel 2.3 mit Rauschenbach aufgezeigten Überlegungen zu „sozialen Risiken“ (1999: 243) hervor. Beschreiben Risiken die Unsicherheiten einer Entscheidung,⁴² so wird die Sportart Freeriding unter diesem Aspekt zu einer Risikosportart und die gewöhnliche Lebensführung in entgrenzten Lebensverhältnissen zu einer riskanten sozialen Aufgabe (Rauschenbach 1999: 246). Dieser Vergleich ist sich seines Rahmens, der ihn gleichsam von alltäglichen sozialen Risiken abgrenzt, bewusst. Es ist klar, dass soziale Risiken als alltägliche Bestandteile der Lebensführung unmittelbar Lebensbewältigung herausfordern und nicht, wie oben im Kontext „gewähltes Risiko“ als Begleiterscheinung einer Freizeitbeschäftigung, von selbst gewählten Spielregeln gesprochen werden kann. Wichtig und zentral ist jedoch der markierte Perspektivenwechsel: Nicht Risiken beherrschen, aber sich in ihnen im Gefühl der Sicherheit bewegen. In dieser Perspektive bieten die aufgezeigten Überlegungen zur Sportart Freeriding Markierungen für einen „brauchbaren“ Sicherheitsbegriff entgrenzter Zeiten. Das folgende Kapitel versucht diesen auf die Spur zu kommen.

3.2 Die Unmöglichkeit von Sicherheit(en) zu sprechen und die Notwendigkeit es doch zu tun

Meine angedeuteten Überlegungen zur Sportart Freeriding spiegeln sich – so meine ich – in folgender Aussage Liesners wieder:

„In den Versuchen, Sicherheit unter dem Primat einer radikalisierten Unsicherheit zu denken, wird deutlich, daß (sic!) der Begriff wenig von seiner Suggestionskraft verloren hat“ (2002: 5).

Weiters hebt sie in Anlehnung an Conze (1984: 859) hervor, dass „Sicherheit“ in einer Reihe mit bedeutenden philosophischen Idealbegriffen wie „Freiheit“, „Demokratie“, „Gerechtigkeit“ zu nennen ist. Es kann behauptet werden: Es scheint ein gesellschaftlicher Wert umschrieben, der an Bedeutsamkeit, Relevanz und Wichtigkeit schwer zu überbieten ist. Bereits ein kurzer Blick in alltägliches Handeln führt uns vor Augen, wie viele

⁴² Ist von Risiken immer dann zu sprechen, wenn mögliche Schäden als Folgen von Entscheidungen eintreten können, so verweist – im Gegensatz dazu – Gefahr auf ein negatives Ereignis, das dem eigenen Handeln nicht zugerechnet wird und als unbeeinflussbar gehalten wird. (Bonß et.al. 2004: 215)

Handlungsschritte – damit meine ich auch Gedanken an und über etwas – gesetzt und geplant werden um „sicher zu gehen“, damit etwas „mit Sicherheit eintrifft“ und etwas einer Ordnungsgewissheit folgt. Ein solcher Vergewisserungsanspruch par excellence tritt mit Einsicht in Widerspruch zu den skizzierten Tendenzen entgrenzter Lebensbedingungen. Liesners (2002: 5) Anmerkung, dass veränderte Lebens- und Arbeitsformen sowie individuelle wie gesellschaftliche Zukunftsplanung vor Herausforderungen in einer neuen Qualität, auf einen veränderten Umgang mit Sicherheitsbedürfnissen drängen,⁴³ ist an dieser Stelle hervorzuheben.

In welchen gesellschaftlichen Diskursfeldern von Sicherheitsbedürfnissen gesprochen wird, kann mit Bonß et.al. (2004: 211f) aufgezeigt werden. Die AutorInnen sprechen von politischer, technischer, sozialer und biographischer Sicherheit. Während aus ihrer Sicht die drei erstgenannten Sicherheiten klar argumentiert werden können,⁴⁴ bleibt für „biographische Sicherheit“ weitestgehend unklar, was mit der Bezeichnung benannt werden soll. Sie beschreiben diese beispielsweise als Gegenpol zu biographischer Ungewissheit und verweisen auf drei Merkmale: Materielle Sicherheit, Beziehungssicherheit und Deutungssicherheit. Dabei wird Sicherheit als Ordnungsgewissheit und Planbarkeit gedacht.

Rückt nach Bonß et.al. (ebd.) gerade in unsicheren Zeiten die Herstellung von Sicherheit ins Zentrum – sie verweisen auf die angedeuteten gesellschaftlichen Diskursfelder – so ist ihrer Darstellung die obige Anmerkung Liesners entgegenzuhalten. Mit Verweis auf die Ausführungen in Kapitel 2.3 kann angemerkt werden: Biographische Sicherheitsbedürfnisse stehen in entgrenzten Lebensbedingungen zur Diskussion.⁴⁵ Der Frage, inwiefern hier noch von Sicherheit(en) gesprochen werden kann, wird folgend nachgegangen.

⁴³ Mit Liesner ist damit ein wesentlicher Markierungspunkt eines „brauchbaren“ Sicherheitsbegriffes benannt.

⁴⁴ Es kann auf chemische, gentechnische, informationelle Sicherheiten, auf die gesellschaftliche Bewältigung von Krankheit, Arbeitslosigkeit und Armut sowie auf militärische Sicherheit verwiesen werden. (Bonß et.al. 2004: 211)

⁴⁵ Mit Verweis auf die in der Einleitung skizzierten Vorannahmen der Arbeit, kann an dieser Stelle angemerkt werden: Die genannten Konzepte Bildung, Milieu, soziale Netzwerke und Familie verweisen auf Sicherheit als biographische, soziale Sicherheit; einerseits als „äußere Sicherheit“, aber auch in ihrer Möglichkeit eine „innere Sicherheit“ zu unterstützen. Es wird damit auf Konzepte sozialstaatlicher Hilfen und Zuwendungen verzichtet.

3.2.1 Sicherheit(en) in entgrenzten Bedingungen

Die bisherigen Ausführungen haben vor Augen geführt, dass Sicherheit, verstanden als Zustand der Verlässlichkeit, Gewissheit und Sorglosigkeit (Kaufmann 1973), als kulturelles Klima der Verlässlichkeit und Normalität (Böhnisch 2008: 65) aufgehoben ist. Von Sicherheit als „eine[r] kalkulierbare[n] und damit ihres Prozesscharakters und Offenheit beraubte[n] Zukunft“ (Liesner 2002: 118) zu sprechen, scheint fern ab aktueller Lebensrealität zu sein.⁴⁶

Wie Luhmann (2003: 29) anmerkt, gilt Sicherheit heute als „Leerbegriff“ ohne Erreichbarkeit und nicht die Herstellung von Sicherheit, aber der Umgang mit Unsicherheit tritt in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Ich möchte Luhmann in erster Linie zustimmen. Bilden die von Kaufmann, Böhnisch oder Liesner skizzierten, mitunter idyllisch anmutenden Annäherungen an den Begriff Bezugspunkte einer Auseinandersetzung, so ist von einer unerreichbaren Leerformel zu sprechen. Nach Kaufmann (1973: 291) hat man es mit einer Form von Sicherheit zu tun, die in keiner Weise als Regel gelten kann. Trotzdem subsummieren die genannten Beschreibungen der AutorInnen aber gerade jene Merkmale, etwa Sehnsucht nach Geborgenheit, nach Nicht-Handeln-Müssen und Vorgegebenheit von Zukunft, die ein Verständnis von Sicherheit tragen und als Charakteristiken des Denkens über Sicherheit zusammengefasst werden könnten. (ebd.)

Sprechen Bonß et.al. (2004: 213) von „biographische[r] Sicherheit im Sinne einer mehr oder weniger eindeutigen Erwartbarkeit und Gestaltbarkeit des eigenen Lebenslaufs“, kann ihrer Anmerkung ein Versuch der Abschwächung des Herstellungswillens im Sicherheitsdenken unterstellt werden. Der Bezugspunkt ihrer Anmerkung bleibt jedoch an der Idealvorstellung von Sicherheit – im Kontext vorhersagbare und kalkulierbare Zukunft – haften. Vor dem Hintergrund Individualisierung, Multioptionalität, Entstandardisierung wäre die Unterstellung einer Leerformel auch mit dieser Annäherung an den Begriff keinesfalls aufgehoben.

Mit den Ausführungen wird klar, dass sich das Konstrukt „Sicherheit“ in Anbetracht entgrenzter und von zahlreichen Unsicherheitskomponenten geprägten

⁴⁶ In diesem Kontext spricht Liesner vom Streben nach Sicherheit das imperiale Züge annimmt. Diese streben „nicht nur auf ein Beherrschen der gegebenen Möglichkeiten (...), sondern auf eine kalkulatorische Steigerung und Ausweitung derselben und auf einen allseitigen Fortschritt im Hinblick auf die Beständigkeit des Hergestellten“ (2002: 118).

(Lebens)Bedingungen von seinem idyllischen Verständnis und seinem Denken in Extremen befreien muss, um weiterhin „anwendbar“ zu bleiben.

„Die Totalplanung ist ebenso utopisch wie *Nietzsches* Übermensch oder die ‚heile Welt‘. Dies jedoch sind die drei Formen ‚totaler Sicherheit‘ die den drei in der Gegenwart vertretenen Sicherheitskonzeptionen entsprechen“ (Kaufmann 1973: 224, Herv.d.Verf.).

Diese ideale Perspektive, nach der sich diejenigen sicher fühlen können, die eine kalkulierbare Zukunft und damit eine abseits von Offenheit und Prozesscharakter herstellen können (Liesner 2002: 118), verlassend, möchte ich folgend an Luhmanns Anmerkung zum Umgang mit Unsicherheit anschließen. Wie aufgezeigt, soll aus seiner Sicht das „damit umgehen“ (Böhnisch 2008: 31) und nicht der Versuch, eine unerreichbare Leerformel herzustellen, einen Diskurs über Sicherheit(en) ablösen. Mit Verweis auf Überlegungen von Kaufmann (1973) und Gehlen (2004) sowie auf die skizzierten Ausführungen zur Sportart Freeriding, möchte ich folgend den Umgang mit Unsicherheit aus einer Sicherheitsperspektive in den Blick nehmen.⁴⁷ Die angedeutete Frage nach einem „brauchbaren“ Sicherheitsbegriff wird damit nicht mit seiner Ausblendung, wie etwa von Luhmann angemerkt, aber vielmehr mit einer Erweiterung um eine „innere“ Sicherheitsperspektive versucht zu beantworten.

Mit dieser Blickrichtung wird es einerseits möglich, das von Kaufmannn genannte „Problem der sozialen Sicherheit, d.h. der Vergewisserung und der Verlässlichkeit der menschlichen Mit- und Umwelt“ (1973: 225) weiter im Blickfeld zu behalten. Wie Liesner (2002: 118) hinweist, öffnet sie andererseits auch die oben genannte Perspektive, die durch das Bestreben, einen verlässlichen, vorgegebenen und damit beherrschbaren Rahmen aufzubauen, verdrängt werden würde: Offenheit impliziert Positives, Negatives und Nicht-Wissbares, aber auch die Frage, wie mit ihr umzugehen ist. Mit Kaufmann (1973: 290) kann an dieser Stelle argumentiert werden: Ein damit umgehen, sprich mit entgrenzten Lebensverhältnissen umgehen, ist nicht mehr in Anlehnung an traditionale Ordnungsvorstellungen zu lösen, vielmehr wird Sicherheit als Selbst-Sicherheit zur einzigen Sicherheit die bleibt, wenn alles unsicher und brüchig erscheint.

⁴⁷ Mit diesem Verweis bewegen wir uns in einem zur Sportart Freeriding ähnlichen Diskurs. Wie gesehen, sind hier riskante Entscheidungen, als Entscheidungen der Unsicherheit in denen nicht alle Einflusskomponenten gefasst werden können, zu treffen und es gilt mit der Unsicherheit der Entscheidung umzugehen.

Auf die Notwendigkeit eines veränderten Umgangs mit Sicherheitsbedürfnissen als Markierungspunkt eines „brauchbaren“ Sicherheitsbegriffes wurde oben mit Liesner hingewiesen. Wie ich meine, kann die angedeutete „innere“ Perspektive diesem nachkommen. Wird Selbst-Sicherheit folgend weiter konturiert, so sollen dabei die mit Töchterle (2007: 127f) diskutierten unterschiedlichen Denkrichtungen im Diskurs über Risiken und Sicherheit nicht ausgeblendet werden. Ich möchte damit die Sichtweisen „Risikominimierung“ und „gewähltes Risiko“ – siehe Kapitel 3.1 – als weitere ergänzende und „brauchbare“ Markierungen ausweisen. Es kann angemerkt werden, dass mit dem beschriebenen Perspektivenwechsel nicht mehr Ordnungsgewissheit, Kalkulierbarkeit und das dennoch verbleibende Restrisiko zum Maßstab eines Sicherheitsdenkens in riskanten Entscheidungen postuliert wird; an ihre Stelle rückt eine „Balance in riskanten Entscheidungen“. Wie aufgezeigt, wird mit „gewähltem Risiko“ versucht, eine Denkweise zu beschreiben, die Risiken akzeptiert und nicht beherrschen will, vielmehr aber das Ziel hat, sich in ihnen mit „gutem Gefühl“ zu bewegen. Wenn „sich in (unsicheren) Entscheidungen sicher fühlen“ als Grundbedingung am Weg zur „fetten line“ gilt – siehe die Ausführungen zur Sportart Freeriding – so kann in Anlehnung an die beschriebenen sozialen Risiken alltäglicher Lebensführung (Rauschenbach 1999) angeführt werden: Das Gefühl der Sicherheit ist als Grundbedingungen für ein gelungenes Leben⁴⁸ in individualisierten, multioptionalen und entstandardisierten unsicheren äußeren Strukturen zu lesen. Folgend soll diese „innere“ Sicherheitsperspektive weiters geschärft werden.

3.2.2 „Securus“: Rückkehr zum Gefühl der Sicherheit

An dieser Stelle ist es interessant, die Geschichte des Wortes „Sicherheit“ hervorzuheben. Bei Kaufmann (1973: 50f) findet sich eine etymologische Erklärung; er verweist auf „Securitas“⁴⁹ und auf das Eigenschaftswort „securus“, das aus dem Substantiv abgeleitet ist. „Securus“ beschreibt

„nicht den objektiven Zustand des Geschütztseins,⁵⁰ sondern eine emotionale Qualität von Personen und Dingen: ‚Securus‘ ist der unbesorgte, furchtlose, ruhige

⁴⁸ Zum gelingenden Leben ist bei Rogers zu lesen: „Ein (...) Merkmal des Prozesses, den ich das gute Leben heiße, besteht für den einzelnen in der zunehmenden Tendenz, völlig im jeweiligen Augenblick zu leben“ (1976: 187).

⁴⁹ Als Personifikation erscheint „Securitas“ in Frauengestalt auf den Münzen der römischen Kaiser. Hintergrund ist hier das politisch stabil und glücklich gepriesene augusteische Zeitalter. (Kaufmann 1973: 52)

⁵⁰ Dieser wäre mit „tutus“ zu beschreiben: Geschützt sein vor Gefahr und Schaden, gesichert, geborgen, behütet. (Kaufmann 1973: 50f)

Mensch, ‚securus‘ ist aber auch wer sich sicher wähnt, wo er fürchten sollte“ (Kaufmann 1973: 53).⁵¹

Mit diesem – bei Kaufmann ausführlich beschriebenen – Blick zurück kommt die angedeutete „innere“ Perspektive klar zum Vorschein. Diese weiter zu schärfen wurde als Zielsetzung dieses Unterkapitels angedeutet.

Wie mit den Ausführungen zur Sportart Freeriding sichtbar wurde, wird ein Gefühl der Sicherheit dann möglich, wenn eine Risikoentscheidung in Balance⁵² getroffen wird. Bei Kaufmann (1973: 290) findet sich hierzu folgende Ausführung:

„Will man dem Terminus Sicherheitsgefühl einen sachlich angemessenen Sinn geben, so muss darunter (...) ein Inhalt des ‚zuständlichen Bewusstseins‘ (Hofstätter) verstanden werden, in dem subjektive Einstellung und Situation aufeinander abgestimmt scheinen“ (Herv.d.V).

In Anlehnung an Gehlen (2004: 59)⁵³ kann das Zitat weitergeführt werden. Nach ihm fasst Sicherheit das „Hintergrundsgefühl des ‚einer Lage Gewachsenseins‘“.

Weisen Gehlen und Kaufmann mit ihren Anmerkungen das Gefühl der Sicherheit als psychisches Zustandsbewusstsein aus und damit die psychologische Dimension von Sicherheit als Selbstsicherheit (Kaufmann 1973: 225), so ist in diesem Bezug hervorzuheben: Ein Sicherheitsgefühl ist eng an die eigene Einschätzung des Subjektes sowie der Situation, in der sich das Subjekt befindet, gebunden (ebd.); es kann vielfältig beziehungsweise mit unterschiedlichsten Strategien zu schaffen versucht werden. Liesner (2002: 127) spricht davon, dass die Maßstäbe von und für Sicherheit selbst gesetzt werden. Selbstsicherheit ist also unmittelbar auf den individuell zurückgeworfenen Prozess, sich dieses „zu erarbeiten“, dieses „zu erfahren“, rückgebunden.

Versucht man die Ausführungen zu „securus“ sowie die oben aufgezeigten Überlegungen von Kaufmann und Gehlen auf die Notwendigkeit, „mit biographischer Unsicherheit umgehen“, zu beziehen, finden sich bei Kaufmann Anknüpfungspunkte – ich habe

⁵¹ Um die Ausführungen zu vervollständigen sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass „securus“ darüber hinaus auch Dinge und Zustände „die keine Furcht erregen, keinen Anlaß (sic!) zur Sorge geben (...)“ (ebd.: 51), die Stabilität, Schutz und Geborgenheit verheißen (ebd.), beschreibt. Jedoch, so Kaufmann weiters, nimmt das Wort diese Bedeutung, als objektiv Sicherheit gewährend, erst im Rahmen einer späteren Sinnverschiebung des Wortes ein.

⁵² Es ist auf Kapitel 2.1 sowie auf die Fußnote 23 und 24 verwiesen.

⁵³ Das vorliegende Werk liegt in 6.er Auflage vor und ist 1956 erstmals erschienen.

angedeutet, dass der Umgang mit Unsicherheit aus einer Sicherheitsperspektive in den Blick kommen soll. Kaufmann (1973: 291) spricht von Sicherheit als einem aktiv zu schaffendem Sicherheitsgefühl, das sich in der „Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten, d.h. mit konfliktgeladenen Bewußtseinszuständen (sic!) fertig zu werden“ (ebd: 290), bündelt. Selbstsicherheit ist bezeichnend für

„das Problem wie der Mensch in einer überkomplex gewordenen Welt zu einer ‚Umwelt‘ zu gelangen vermag, innerhalb derer er zu handeln, d.h. sinnhafte Ziele zu setzen und zu realisieren befähigt ist“ (ebd.: 225, Herv.d.V.)

Bezieht man diese Lesart von Sicherheit auf die von Liesner (2002: 116) ausgewiesenen Grundstrukturen – sie nennt sie auch „begriffslogische Momente“ (ebd.) – jeglichen Denkens über Sicherheit (Relationalität, Intentionalität, Propositionalität), so möchte ich, dieses Unterkapitel abschließend, meine Überlegungen hierzu aufzeigen: Mit Relationalität, nach Liesner zu sehen als Bezogensein auf die Welt, auf die Anderen oder auf sich (ebd.), kann aus meiner Sicht die entgrenzte Gesellschaftsstruktur gefasst werden. Intentionalität bezieht sich (ebd.) auf die Frage, wie Sicherheit auf die jeweiligen Gegenstände bezogen ist; zu fragen ist, wer sichert wen, oder was vor wem, es ist von einem „Sich-Ausstrecken hin zu etwas“ (ebd.) zu sprechen. Zu nennen ist hier nicht eine Herstellungslogik im Sinne einer Ordnungsgewissheit, sondern das aufgezeigte selbst herzustellende Gefühl der Sicherheit, als „Hintergrundsgefühl des ‚einer Lage Gewachsenseins‘“ (Gehlen 2004: 59), aber auch als Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten (Kaufmann 1973: 290). Verweist Propositionalität auf die Annahme einer Schädigung, also das, was man sichern will, wird als bedroht wahrgenommen (Liesner 2002: 116), so kann vorliegend auf den riskanten Lebensentwurf ins Offene verwiesen werden, der die alltägliche Lebensführung herausfordert und mitunter problematisch werden lässt.

In Anknüpfung an die bisherigen Ausführungen kann an dieser Stelle gefragt werden, inwiefern Bezugspunkte einer Diskussion zu *Sicherheit und Lebensbewältigung in entgrenzten Zeiten* skizziert werden können. Der Ausgangspunkt meiner Überlegungen hierzu findet sich bei Böhnisch (2008: 65); er stellt sozialstaatlich vermittelte Sicherheiten in eine klare biographie- und alltagsstrukturierende Funktion und mit dieser in Bezug zur

Lebensbewältigung.⁵⁴ Auf Böhnischs Anmerkung sowie auf die obigen Ausführungen zu einem Gefühl der Sicherheit anknüpfend, möchte ich folgend einige Überlegungen aufzeigen.

3.2.3 Sicherheit(en) in biographie- und alltagsstrukturierender Funktion: eine überholte Lesart

Der Verweis, Sicherheit in einer biographie- und alltagsstrukturierenden Funktion zu lesen, findet sich bei Böhnisch (2008: 65). Er spricht hier von einer sozialstaatlich vermittelten sozialen Sicherheit, die er in unmittelbaren Bezug zur Lebensbewältigung stellt. Neben dieser „von außen“ vermittelten Sicherheit – es sind damit etwa sozialpolitische Leistungen in Krisen der Arbeitsgesellschaft, aber auch Verlässlichkeiten, die individuelle Sicherungen nicht an den/die EinzelneN zurückspielen (ebd.) umschrieben –⁵⁵ können auch die in Kapitel 2.2 und 2.3 aufgezeigten „alten“ Sicherheiten in einer klaren biographie- und alltagsstrukturierenden Funktion gelesen werden. Wir sprachen an dieser Stelle etwa von überschaubaren erreichbaren Normallebensläufen und einer Rückbindung in Gemeinschaften. Mit ihrer konstatierten Auflösung in zunehmend entgrenzten Lebensbedingungen ist ihre „hohe Relevanz für die Lebensbewältigung“ (Böhnisch 2008: 65) jedoch klar als eine diese herausfordernde und bedrohende zu lesen. Es kann folgende Überlegung angestellt werden: Die Sicherheit der Unsicherheit – sei es von „äußeren“ als auch von „alten“ Sicherheiten – strukturiert Biographie und Alltag, indem sie diese nicht strukturiert, aber deren Notwendigkeit als Herausforderung an den Einzelnen heranträgt – mit Rauschenbach (1999: 249) war von der riskanten Planung des eigenen Lebens gesprochen.

Im Kontext dieser individuell zurückgeworfenen Herausforderung kann von der Relevanz des Gefühls der Sicherheit – wie es dargestellt wurde – für die Herausforderung der (Selbst)Gestaltung eigener Lebensentwürfe gesprochen werden. In dieser Funktion ist die skizzierte innere Sicherheitsperspektive nicht biographie- und alltagsstrukturierend zu fassen, vielmehr verlagert sich der Blick auf die notwendige aktive Gestaltungsaufgabe. Diese kann zentral vom skizzierten „Gefühl der Sicherheit“ abhängig und beeinflusst

⁵⁴ Es ist damit auf das Konzept „biographische Lebensbewältigung“ (Böhnisch 2008: 31-35) verwiesen, ohne es eingeführt zu haben. Dies sehe ich für die folgenden Ausführungen nicht notwendig, es sei auf Kapitel 4.1 verwiesen. Wie Böhnisch (2008: 31) anmerkt, kann Lebensbewältigung als „damit umgehen“ (mit entgrenzten Lebensbedingungen) gelesen werden.

⁵⁵ Sprechen Böhnisch, Schröer, Thiersch (2005: 116-122) von der „Entgrenzung des Sozialen“ so weisen sie damit auf eine massive Verschiebung sozialpolitischer Hintergrundstruktur in Folge des ökonomisch-gesellschaftlichen Strukturwandels hin. Sie sprechen von der politischen und fiskalischen Krise des Sozialstaates.

genannt werden. Ein Gefühl der Sicherheit kann damit in einer biographie- und alltagsgestaltenden Funktion und mit dieser im Bezug zur Lebensbewältigung in entgrenzten äußeren Strukturen gelesen werden.

Das folgende Kapitel 4 versteht sich als Zusammenführung der bisherigen Überlegungen. Es treffen sich die angedeuteten Herausforderungen zunehmend biographisierter Lebensläufe sowie die herausgearbeitete „innere“ Sicherheitsperspektive. Zielsetzung ist es aufzuzeigen, inwiefern ein Gefühl der Sicherheit in eine sozialpädagogische Diskussion des Erlebens von und des Handelns in entgrenzten Zeiten – wie angedeutet, spricht Böhnisch mit Verweis auf den „offenen risikogesellschaftlichen Raum“ (2008: 32) vom „damit umgehen“ (2008: 31) – eingebunden werden kann. Dabei wird, wie der Titel des Kapitels verrät, ein Perspektivenwechsel aufgezeigt; für einen positiven Blick auf entgrenzte biographische Freiheiten – nach Blomberg (2003) dominiert eine negativorientierte Bewältigungsperspektive – scheint das skizzierte Gefühl der Sicherheit gleichsam Voraussetzung zu sein.

4 Sozialpädagogische Perspektiven auf die Herausforderung „mit sozialen Risiken umgehen“

Vorliegendes Kapitel beschäftigt zunächst die Frage, inwiefern Herausforderungen entgrenzter Zeiten in sozialpädagogischer Diskussion betrachtet werden. Das von Böhnisch erarbeitete Konzept „biographische Lebensbewältigung“ soll in Kapitel 4.1 einen sozialpädagogischen Blick auf Herausforderungen der Risikogesellschaft aufzeigen – nach Böhnisch (2008: 32) kann das Konzept den offenen risikogesellschaftlichen Raum pädagogisch besetzen. Im Anschluss daran lässt in Kapitel 4.2 die Sportart Freeriding weitere Überlegungen zu, um den von Blomberg (2003) beschriebenen und folgend in Kapitel 4.3 aufzuzeigenden Perspektivenwechsel in einer sozialpädagogischen Diskussion von biographisierter Lebensplanung mit einem sportlichen Vergleich aufzuzeigen. Gedankenleitend ist dabei folgende Überlegung:

Freerider wollen überleben. Aber nicht nur. Wer „nur“ versucht, vom Berg runter zu kommen, wird den flow nicht finden, oder auch: Leben als Lebensbewältigung, als Bewältigen von Risiken, macht nicht glücklich.

Vor diesem sportlichen Hintergrund wird mit Blomberg (2003) in Kapitel 4.3.1 auf Böhnischs gewählte Argumentationslogik zur Explikation des Konzeptes *biographische Lebensbewältigung* sowie auf jene Rauschenbachs zur Explikation sozialer Risiken in der Risikogesellschaft einzugehen sein.⁵⁶ Dabei leiten die Perspektiven „Leben riskant bewältigen müssen“ sowie „Leben uneingeschränkt entwerfen dürfen“ die Blickrichtung. Verbleibe ich folgend bei der (positiven) Lesart Blombergs (2003), wird in Kapitel 4.3.2 gefragt, inwiefern ein Gefühl der Sicherheit – wie es etwa in Kapitel 3.2.3 in biographie- und alltagsgestaltender Funktion diskutiert wurde – in eine sozialpädagogische Perspektive auf die Herausforderung biographisierte Lebensplanung eingebunden werden kann. Ist hier nicht von einer Dramatisierung der Bewältigungsnotwendigkeit, aber, wie Blomberg (2003: 144) betont, von der Suche nach dem „'kleine'[n] individuelle[n] Glück (...) des Spielplans ‚Biographie‘“ gesprochen, werden in Anlehnung an Erich Fromms (2008) Überlegungen zu Sicherheit und Freiheit weiterführende Gedanken skizziert – wissend, dass damit nicht zu bearbeitende Leerstellen geöffnet werden. Auch der Verweis auf „Glück“ als Ziel biographischer Lebensplanung muss als Ausblick offen bleiben; mit den

⁵⁶ Wie in Kapitel zwei aufgezeigt, ist eine „breite“ Übersicht der Herausforderungen und Anforderungen in Folge sozialer Risiken der Lebensgestaltung bei Rauschenbach (1999: 241-253) zu finden.

Ausführungen sind jedoch Ansatzpunkte einer weiterführenden Diskussion markiert. Im Rückblick auf diese Kapitel spricht Kapitel 4.4 von einer Sozialpädagogik des Übergangs in der Perspektive *für Sicherheit in unsicheren Zeiten* und versucht die Forschungsarbeit, die in Kapitel 5 ausführlich dargestellt wird, einzuleiten.

4.1 Das Konzept „biographische Lebensbewältigung“

Beck hat mit dem Hinweis, dass Individualisierung als soziologische Kategorie „sehr wohl zu unterscheiden weiß zwischen dem was mit den Menschen geschieht, und (...) wie sie in ihrem Verhalten damit umgehen“ (Beck 1986: 207) auf die biographische Dimension der Risikogesellschaft verwiesen. Das „damit umgehen“ (Böhnisch 2008: 31) wird in sozialpädagogischer Diskussion bei Böhnisch (2008: 31-35) theoretisch gefasst: Wie er anführt, findet der soziologische Befund der Risikogesellschaft im sozialpädagogischen Konzept der „biographischen Lebensbewältigung“ seine Entsprechung.⁵⁷

Dieses Konzept ist damit unmittelbar auf die skizzierten Entgrenzungs- und Freisetzungsdynamiken und auf die Auflösung alter traditioneller Sicherheiten rückgebunden. Im Kontext einer damit verbundenen Verdichtung offener biographischer Konstellationen und unüberschaubarer sozialer Risiken (Böhnisch, Lenz, Schröer 2009: 30) – wie in Kapitel 2.3 diskutiert –, ist der Begriff „Bewältigung“ vom Bezug auf die Bewältigung kritischer Lebensereignisse losgelöst (ebd.: 64).⁵⁸ Vielmehr kommen daraus resultierende allgemeine Bewältigungsanforderungen sowie das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in den Blick (ebd.).⁵⁹

Diese Bewältigungsproblematik wird von Böhnisch (2008: 34) über vier Dimensionen – er nennt sie „Grunddimensionen des sozialpädagogischen Spannungsverhältnisses von Lebensbewältigung“ (ebd.: 50) – strukturiert. Es sind dies die Erfahrung des Selbstwertverlustes und die Suche nach Anerkennung und Selbstwirksamkeit, die

⁵⁷ Weiters legen Böhnisch, Lenz, Schröer (2009) dieses Konzept als Kernkonzept einer Sozialisationstheorie der Zweiten Moderne zugrunde. In Anbetracht entgrenzter Lebensläufe beschreiben sie den Sozialisationsprozess als reversible Abfolge von Bewältigungsschritten und Begreifen Sozialisation als „lebenslangen offenen Prozess der Erlangung und Verstetigung biografischer Handlungsfähigkeit“ (ebd.: 31).

⁵⁸ Von kritischen Lebenskonstellationen wird dann gesprochen, wenn die von den Personen verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen für deren Bewältigung nicht mehr ausreichen. (ebd.)

⁵⁹ In dieser Gesetzmäßigkeit, verweist das Bewältigungskonzept auf das Coping-Konzept aus der Stressforschung. Hier geht man davon aus, dass sich die Bewältigung von Problembelastungen und kritischen Lebensereignissen in einer Wiedererlangung eines Gleichgewichtszustandes strukturiert. In dieser Logik versteht sich auch das Konzept Lebensbewältigung – als Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit. (Böhnisch 2008: 34)

Erfahrung des fehlenden sozialen Rückhalts angesichts nicht mehr überschaubarer biographischer Risikosituationen und damit einhergehend die Suche nach Halt und Unterstützung, die Erfahrung der sozialen Orientierungslosigkeit, des Sich nicht mehr Zurechtfinden Könnens und die Suche nach Orientierung sowie die Sehnsucht nach Normalisierung und die Versuche aus dem Stress der Handlungsunfähigkeit und Desintegration herauszukommen (ebd.: 49f). Wie Böhnisch betont, sind diese vier Dimensionen des sozialpädagogischen Spannungsverhältnisses von Lebensbewältigung und sozialer Integration eng verbunden, stehen in verschiedenen Lebensaltern in unterschiedlichstem Verhältnis zueinander und treten in unterschiedlicher Betonung hervor (ebd.).

In Anlehnung an die aufgezeigten Herausforderungen junger Erwachsener, resultierend aus der Notwendigkeit, den eigenen Lebensplan vor individualisierten, multioptionalen und entstandardisierten Vorzeichen zu schreiben, möchte ich die Erfahrung der sozialen Orientierungslosigkeit und des fehlenden sozialen Rückhalts angesichts nicht mehr überschaubarer biographischer Risikosituationen als die dieses Lebensalter prägenden Dimensionen der Lebensbewältigung ausweisen. Für die Zielgruppe der Arbeit kann damit davon ausgegangen werden, dass das Streben beziehungsweise die Suche nach Handlungsfähigkeit in dieses Spannungsfeld zentral eingelagert ist. Auch können an dieser Stelle die mit der Explikation der Vorannahmen der Arbeit angedeuteten Konzepte Bildung, Milieu, soziale Netzwerke und Familie hervorgehoben werden. Ihr Bezug zu den mit Böhnisch (2008) genannten Dimensionen der Lebensbewältigung kann lauten: Sich Zurechtfinden können sowie Halt und Unterstützung erfahren.

4.2 Exkurs II: Freeriding – die Abfahrt bewältigen?

Wie in Kapitel 3.1 aufgezeigt, stehen FreeriderInnen vor der unmöglichen Situation, „sichere“ Entscheidungen zu treffen. Sie haben aber die Möglichkeit, die Wahrscheinlichkeit eines Lawinenunfalls zu verringern – ich habe von einem Ausbalancieren von das Risiko erhöhenden sowie das Risiko vermindernenden Faktoren gesprochen. Vereinfacht dargestellt stehen die „negativen Folgen“ in Zusammenhang mit Hangsteilheit, Exposition, Schneebeschaffenheit. Dies bedeutet: Wer steile Passagen, Nordosthänge oder Tage nach Neuschneefällen meidet, kann das Risiko eines Lawinenunfalls reduzieren. Versetzt man sich in die Situation eines Freeriders/einer

Freeriderin, wird die Grenze dieser „Gesetzmäßigkeiten“ schnell deutlich: Sich nur im flachen Gelände zu bewegen ist mitunter wenig reizvoll, gute Schneebedingungen sind unmittelbar nach Neuschneefällen sowie häufiger und länger in Nordosthängen zu finden. Sprich, auf der Suche nach lohnenswerten, spannenden Abfahrten, bildet die Möglichkeit, das Risiko durch Verzicht auf „fette lines“ kategorisch zu minimieren, einen wenig attraktiven Versuch um „zu überleben“ – dies heißt nicht, dass das Risiko eines Lawinenunfalls mit dieser Strategie ausgeschlossen werden könnte. Im Gegensatz dazu wurde die Akzeptanz des Risikos der Entscheidung, die im Gefühl der Sicherheit eingegangen wird sowie die Sichtweise des „gewählten ausbalancierten Risikos“, hervorgehoben.

Mit diesen skizzierten Perspektiven einhergehend sehe ich zwei mögliche, grundlegend verschiedene Konnotationen der Entscheidungsrisiken. Einerseits kann das (Rest-)Risiko – wissend, dass es nicht beherrscht werden kann – dem Freerider/der FreeriderIn sprichwörtlich als belastendes Element der Sportart über die Schulter blicken. Dabei gilt: Wer um seine Sicherheit fürchtet und versucht, „nur noch“ unten anzukommen, für wen Entscheiden unter Bedingungen der Unsicherheit als „riskantes Entscheiden Müssen“ gilt, wird das Gefühl des „dicken Grinsers“, das (flow-)Gefühl des Freeridings kaum spüren können. Andererseits ermöglicht ein Ausbalancieren des Risikos, mit dem Ziel einer reflektierten Entscheidung,⁶⁰ das Gefühl der Sicherheit. Freeriding wird unter diesem Gesichtspunkt zu einem „Entwerfen dürfen seiner line“ beziehungsweise zum „check your line“ bei gegebenen Verhältnissen.

4.3 Mit sozialen Risiken umgehen! – ein Perspektivenwechsel

Die bisherigen Ausführungen zu risikogesellschaftlichen Herausforderungen haben sich hauptsächlich an Rauschenbach (1999) – es wurde seine Sichtweise auf soziale Risiken aufgezeigt – sowie an Böhnisch (2008) – es ist das Konzept *biographische Lebensbewältigung* hervorzuheben – sowie an Walther (2000) und Stauber, Pohl und Walther (2007) angelehnt. Wie Blomberg (2003: 139) in Anlehnung an Fromme (1997) anmerkt, kann ihrer – und damit auch der vorliegend aufgenommenen – Argumentation eine „typisch deutsch ausgemachte Besonderheit“ (ebd.) der Postmoderne-Rezeption in der Pädagogik unterstellt werden; es wird eine Dramatisierungsperspektive angedeutet (ebd.).

⁶⁰ Es wird etwa von einer reflexiven Lawinenkunde gesprochen.

Ist bei Blomberg (2003: 132-144) eine ausführliche Bearbeitung des Themas *Umgang mit biographischer Unsicherheit* zu finden, so ist der Ausgangspunkt seiner Überlegungen mit dem Titel des Unterkapitels 4.2 (ebd.: 132) klar umrahmt. Er stellt hier die Frage „Kontingenz als sozialpädagogisch zu bewältigende Last?“. Auf den folgenden Seiten findet sich eine kritische Auseinandersetzung mit der Argumentations- und Diskussionsweise Böhnischs und Rauschenbachs in der Zielsetzung, einen positiv konnotierten Blick auf die Tatsache, „dass *der* Teppich *des* Lebens nicht mehr interpretiert werden kann“ (Blomberg 2003: 143, Herv.d.V.) aufzuzeigen. Folgend soll, in Anlehnung an Blomberg, der Blick auf die Herausforderung, Lebensentwürfe zunehmend selbst schreiben zu müssen, selbst Regie zu führen, und dabei mit sozialen Risiken umzugehen, geschärft werden. Wie die Ausführungen unterstreichen werden, spiegelt sich in seinen Überlegungen der obige Verweis zur Sportart Freeriding. Ich habe angedeutet: Von FreeriderInnen kann man lernen.

4.3.1 RegisseurIn des eigenen Lebens: „riskantes Müssen“ oder „entwerfen Dürfen“?

Ähnlich dem/r FreeriderIn, der/die versucht vom Berg „nur runter“ zu kommen, kann dem Konzept *biographische Lebensbewältigung* die Blickrichtung des „riskanten Müssens“ unterstellt werden. Wie Blomberg (2003: 133) aufzeigt, wird in einer sozialpädagogischen Diskussion, wie sie etwa von Böhnisch oder Rauschenbach geführt wird, die Gestaltung der eigenen Biographie unter den Vorzeichen Individualisierung, Multioptionalität und Entstandardisierung rein problematisch gesehen, skeptisch beurteilt und ihre Risikoseite betont. In seinen Ausführungen kritisiert Blomberg beispielsweise eine sich durchziehende negativorientierte Argumentations- und Denkweise, die – so seine Lesart – die individuell rückgebundenen Entscheidungsnotwendigkeiten vorwiegend als belastende und als psycho-sozial überfordernde denken.

Ein (Rück-)Blick auf Überlegungen Rauschenbachs – sie wurden in Kapitel 2.3, zur Beschreibung der individuellen Herausforderungen entgrenzter Zeiten, aufgenommen – führt die angedeutete „Argumentation der Last“ vor Augen: Nach Rauschenbach wird die

„ganz alltägliche Lebensbewältigung und die ganz alltägliche Lebensführung (...) zu einer selbst zu lösenden Herausforderung, zu einer selbst zu bewältigenden Lebensaufgabe (...)“ (1999: 246).

„[D]ie Möglichkeit, etwas Bestimmtes machen zu können und dafür aber auf etwas anderes verzichten zu müssen, das Wissen um optionale Vielfalt, sich *für* etwas und damit gleichzeitig *gegen* viele andere Möglichkeiten entscheiden zu können: derartige Dilemmata in den großen wie in den kleinen Entscheidungen des tagtäglichen Lebens erfordern immer mehr an psychischer, zeitlicher und sozialer Energie“ (1999: 263f, Herv.d.V.).

Sie stellen mitunter „eine latente Überforderung dar“ (ebd.: 264). Auf Böhnisch Bezug nehmend merkt Blomberg (2003: 134) folgende Aussage an:

„mit der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse ist die soziale Welt kontingent geworden (...) [und] die multiple Suche nach biographischer Handlungsfähigkeit [steht] im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit psychosozialen Problemen und in sozialen Konflikten“ (Böhnisch 2008: 32).

Bei aller Kritik an Rauschenbach und Böhnisch weist Blomberg (2003: 139) aber dezidiert darauf hin, dass aktuelle Herausforderungen und Belastungen an den Einzelnen keinesfalls geleugnet werden dürften. Das Problematische ihrer Argumentationsweise liegt aus seiner Sicht darin, dass sie die gesamte Lebensführung als für den Menschen belastend ausweist (ebd.: 135). Durch die Betonung des Risikos von vermeintlich im Nachhinein als ungünstig zu erkennenden Entscheidungen „unterschlägt sie – mit sehnsüchtigem Blick auf überkommene Traditionen und traditionale Gemeinschaften – die individuellen wie kollektiven Möglichkeiten“ (ebd.: 135) und erweckt den Anschein, als sei „durch die Individualisierung kein anderes Leben fähig als eines das lediglich versucht, überall sich zeigende Risiken auszugleichen“ (ebd.: 144).

Diese negativorientierte sozialpädagogische Dramatisierungsperspektive, die die gegenwärtigen Möglichkeiten der Freiheit, den eigenen Lebensentwurf selbst zu schreiben, nicht ausreichend wahrnimmt, uferf soweit aus, dass sie den Verlust traditioneller Strukturen, „als Bedingungen und Ermöglichung von individueller Freiheit“ (Blomberg 2003: 140) erkennt, und dabei die Last der Lebensbewältigung betont.⁶¹ Dies ist nach Blomberg wenig hilfreich, „zu überdenken [und] neu zu formulieren“ (ebd.).

Blombergs Versuch, abseits einer Bewältigungsperspektive eine positive Sichtweise auf die Herausforderungen in der Gestaltung eigener Lebensentwürfe aufzuzeigen (2003:

⁶¹ Nach Blomberg (2000: 139f) blendet eine solch risikobehaftete Argumentation den Postmoderne-Diskurs mit seiner Kritik an absoluten Gewissheiten aus. Ohne Berücksichtigung dessen werden hier einstmalige Sicherheiten, etwa die bürgerlichen Normalbiographien, als erhaltens- und erstrebenswerte Ziele in pädagogischer Perspektive neu formuliert. Selbiges gilt nach Blomberg für den Milieubegriff.

141ff), führt ihn zunächst zu Überlegungen Bitzans (2000). Sie plädiert für eine sozialpädagogische Arbeit, die die Konflikte, die den Individuen gesellschaftlich zugemutet werden, im Blick hat, und damit soziale Probleme, ohne den Rückgriff auf Benachteiligungserzählungen, ohne Betonung individueller Unfähigkeit gesellschaftliche Verhältnisse zu bewältigen, thematisieren kann. Wie Blomberg weiters aufzeigt, verlässt Bitzan in ihren Ausführungen eine negativorientierte Bewältigungsperspektive aber nicht konsequent, sie spricht etwa vom „Generalverdacht gegen den Alltag bzw. Lebenswelt (...) – ohne allerdings die Subjekte damit zu entmündigen“ (2000: 339, zit.n. Blomberg 2003: 141). Über diesen Versuch einer positiven Sichtweise auf die Kontingenz der Freiheiten im Schreiben des eigenen Lebensentwurfs hinausgehend, skizziert Blomberg folgenden optimistischeren Perspektivenwechsel:

„Das große ‚kleine‘ individuelle Glück, Freundschaft und Solidarität stehen auf dem Programm des Spielplans ‚Biographie‘. Das impliziert auch Unsicherheit und Verletzbarkeit als ‚Preis der Freiheit‘“ (2003: 144).

Mit diesen geänderten Vorzeichen der Betrachtung wird aus seiner Sicht das Sich Bewegen in sozialen Risiken beziehungsweise das Schreiben des eigenen unsicheren Lebensentwurfs „viel mehr als eine (...) beschwerlich anmutende Form der Lebensbewältigung“ (ebd.).

Risiken und Unsicherheiten gelten in und mit dieser Perspektive des „(uneingeschränkt) entwerfen dürfen“ nicht mehr als omnipräsente Lasten, aber als die Folge individueller Gestaltungsmöglichkeiten, wobei – mit Verweis auf Kapitel 2.3 – klar zu bedenken ist: Die Unsicherheiten einer zunehmenden Biographisierung von Lebensläufen fordern individuell (immer noch) heraus. Ein „damit umgehen“ (Böhnisch 2008: 31) bleibt anspruchsvoll, Probleme und Konflikte sind auszuhalten. Oder auch: Am Weg zum „fetten Grinser“ am Ende eines Freeridetages gilt es, sich im Gefühl der Sicherheit für oder gegen eine riskante line zu entscheiden.

4.3.2 Das Gefühl der Sicherheit als Voraussetzung der Perspektive „entwerfen dürfen eigener Biographie“

Habe ich in Kapitel 3.2.3 vom „Gefühl der Sicherheit“ in einer biographie- und alltagsgestaltenden Funktion und in diesem Bezug von der Bedeutung für die Lebensbewältigung in entgrenzten Zeiten gesprochen, sollen an dieser Stelle Verbindungen

mit der skizzierten Sichtweise „entwerfen dürfen eigener Biographie“ aufgenommen werden.

In Kapitel 3.2.3 war ohne Einführung des Konzeptes *biographische Lebensbewältigung* von (Lebens-)Bewältigung im Kontext „damit umgehen“ (Böhnisch 2008: 31) gesprochen. Konnten mit Blomberg (2003) dessen Rahmenbedingungen konturiert und eine optimistische Sichtweise auf risikogesellschaftliche Herausforderungen aufgezeigt werden, wurde dabei nicht mehr ein „riskantes bewältigen müssen“, aber ein „entwerfen dürfen“ hervorgehoben. Spricht man in diesem Bezug vom Gefühl der Sicherheit, so kann – ähnlich zu Kapitel 3.2.3 – folgende Überlegung angestellt werden: „Securus“, als Beschreibung des furchtlosen, ruhigen, unbesorgten Menschen (Kaufmann 1973: 53), verweist auf die psychologische Dimension der Selbstsicherheit und bündelt sich in Gehlens Beschreibung des „Hintergrundgefühl des ‚einer Lage Gewachsenseins‘“ (2004: 59). Dieses subjektive Zustandsbewusstsein kann als Voraussetzung für die Perspektive „entwerfen dürfen“, im Sinne einer biographischen Gestaltung, die eine biographische Bewältigung, im Sinne eines „riskanten müssens“ ablöst, genannt werden. Die Suche nach dem „kleine[n] individuellen Glück (...) des Spielplans ‚Biographie‘“ (Blomberg 2003: 144) scheint auf die – wie gesehen – einzige Sicherheit, die bleibt, rückgebunden: Sich im Gefühl der Sicherheit auf unsichere Zeiten einzulassen.

Mit Erich Fromm (2008: 185ff) möchte ich meine Überlegungen an dieser Stelle weiterdenken – wissend, dass die Andeutungen seine Gedanken zu Freiheit und Sicherheit, wenn überhaupt, nur streifen können. Vielmehr soll auf einen Aspekt einer möglichen weiterführenden Diskussion verwiesen werden.

Spricht Fromm von der Gestaltung von Freiheiten, so sieht er die Fähigkeit, mit der Welt in eigenen Maßstäben aktiv in Beziehung zu treten, herausgefordert.

„Das einzige Kriterium für die Verwirklichung der Freiheit ist, ob der einzelne Mensch aktiv sein Leben und das der Gesellschaft mitbestimmt oder nicht, und das nicht nur durch den formalen Akt der Wahl, sondern bei seiner täglichen Arbeit und in seinen Beziehungen zu den anderen“ (2008: 197).

Aktivität sieht Fromm eng verbunden mit spontanem Tätigsein, er spricht von spontaner Aktivität. Was kann man sich darunter vorstellen? Augenblicke der Spontaneität können als Augenblicke echten Glücks beschrieben werden, als Momente des Aufnehmens der Welt. Ob durch das Erlebnis einer Landschaft, durch die Erkenntnis als Ergebnis des Nachdenkens, oder durch ein sinnliches Erlebnis nicht stereotyper Art (2008: 188).

Vielleicht ist es schwer vorstellbar, „was“ damit umschrieben werden soll; Fromm führt an: „in solchen Augenblicken wissen wir alle was ein spontanes Erlebnis ist“ (ebd.).

Mit diesen Augenblicken spontanen Tätigseins verbunden sieht Fromm (2008: 190) eine dynamische Sicherheit. Weist Fromm explizit darauf hin, dass es sich hier nicht um eine Sicherheit, erfahrbar aus dem Schutz durch andere, oder um eine Sicherheit, die die tragische Seite des Lebens nicht kennt (ebd.), handelt, so lese ich seine Ausführungen als ein Aspekt des beschriebenen Gefühls der Sicherheit.

„Wenn er [der einzelne Mensch] zur Welt in Beziehung tritt, indem er sie im Akt des spontane Erlebens erfaßt, dann gewinnt er Kraft als ein Individuum, und er gewinnt Sicherheit“ (ebd.).

Dabei ist klar: Ein spontanes in Beziehung treten, im Sinne das alltägliche Leben sowie das in der Gemeinschaft aktiv zu gestalten (2008: 197), ist vor dem Hintergrund eines „bewältigen müssen“ der Risiken des eigenen Lebensentwurfs schwer vorstellbar. Es braucht eine positive Gestimmtheit sich auf Risiken und deren aktive Gestaltung einzulassen.

Was es heißt, sich auf das Entwerfen von Risiken einzulassen, haben wir mit der Sportart Freeriding gesehen – es sei auf Kapitel 2.1 und 2.3.2 verwiesen. Für den „Spielplan ‚Biographie‘“ (Blomberg 2003: 144) kann Ähnliches gedacht werden: Wer vor den sozialen Risiken des Alltags, vor den Unsicherheiten der Lebensplanung erstarrt, Risiken aus Angst vor dem Scheitern, aus Angst vor dem Konflikt meidet und/oder versucht, Entscheidungen einer Kalkulier- und Beherrschbarkeit zu unterwerfen, der wird sein „’kleine’[s] individuelle Glück“ (Blomberg 2003: 144) schwer finden können. Auf Fromm zurückkommend: Auch „die freie Aktivität des Selbst im Sinne der lateinischen Wurzel des Wortes *sponte*, was wörtlich soviel bedeutet wie „aus freien Stücken“ (Fromm 2008: 187, Herv.d.V.) wäre per se verunmöglicht.

Fragt man nach den Aufgaben einer Sozialpädagogik, die das beschriebene „entwerfen dürfen eigener Biographie“ betont, und damit negativ orientierte „Hilfen zur Lebensbewältigung“ (Böhnisch 2008: 37) zum Zurechtkommen mit „riskantem Müssen“ hinter sich lässt, könn(t)en diese mit dem Etikett „Sensibilisierung für Glücksmöglichkeiten“ (Blomberg 2003: 144) beschrieben werden. Dabei geht es – so Hentig (2001) – nicht darum, Glück zu bewirken, vielmehr soll Unterstützung geboten

werden, das eigene Glück zu suchen beziehungsweise für die Frage nach dem Glück sensibel zu machen. Es sollen Anregungen „für die Frage nach den eigenen Wünschen, nach dem eigenen Glück“ (Blomberg 2003: 146) gegeben werden.

Als abschließenden Ausblick dieser Andeutungen kann thesenartig aufgezeigt und formuliert werden: Ein Gefühl der Sicherheit und „das ‚kleine‘ individuelle Glück“ (Blomberg 2003: 144) sind in enger Verbundenheit zu lesen, und vor den individuell zurückgeworfenen Herausforderungen unsicherer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen aktiv zu gestalten.

4.4 Sozialpädagogik und Übergänge „entwerfen dürfen“ – Ausblick auf die Forschungsarbeit

Auf die Zielgruppe der Arbeit zurückkommend, kann im Rückblick auf die Ausführungen des vierten Kapitels die Zielsetzung einer Sozialpädagogik des Übergangs folgendermaßen ausgewiesen werden: Junge Erwachsene unterstützen, sodass die Zeit des Übergangs als Zeit des „Entwerfen Dürfen“ und nicht als „riskantes Müssen“ erfahren werden kann.

Erkennt man Sicherheit(en) (resp. eines Gefühls der Sicherheit) als Voraussetzung hierfür an, so steht sozialpädagogische Praxis vor der Frage, inwiefern diese unterstützt werden kann – es war etwa von einem „Hintergrundgefühl des ‚einer Lage Gewachsenseins‘“ (Gehlen 2004: 59) sowie von einem mit „securus“ beschreibbaren Zustandsbewusstsein, aber auch von den typischen Charakteristiken des Denkens über Sicherheit(en), Ordnungsgewissheit, Vorgegebenheit von Zukunft, gesprochen. Diese Frage bedingt, die Blickrichtung darauf zu legen, was Sicherheit(en) in der Zeit des Übergangs darstellen beziehungsweise was Sicherheit(en) erfahrbar werden lässt und an was diese gebunden sind, d.h. nicht nur ein Verständnis von „Sicherheit(en)“, aber auch das „wo“ ihrer Verortung ist von Interesse. „Verortet“ meint dabei nicht nur, wo sie konsumierbar ist, aber eben auch erarbeitbar – etwa bei sich selbst als Person, die gefordert ist, sich ständig zu vergewissern oder im sozialen Rahmen der bleibt, wenn selbst unsicher ist, wofür man sich vergewissern soll.

Den für diese Zielsetzung notwendigen weiten Fokus habe ich in der Forschungsfrage mit der Bezeichnung „Stellenwert von Sicherheit in unsicherer Übergangszeit“ zu fassen versucht. Der dem Begriff Stellenwert implizite Bedeutungsgehalt wurde in der Einleitung herausgearbeitet und die sich daraus ergebenden Teilfragen formuliert (Seite 11-12); an

dieser Stelle kann angeführt werden: Es soll gelingen, Einblick in die biographische Erfahrung „Sicherheit“ – zu sehen als Erfahrungen mit Sicherheit(en), Sicherheit(en) erlangen und erfahren – zu erhalten. Dabei wird ein offener Blickwinkel eingenommen, um nicht von vornherein der Annahme etwaiger (Un-)Wichtigkeit von Sicherheit(en) in unsichern Lebensabschnitten zu erliegen.

Diesen Fragen nachzukommen sowie anhand daraus resultierender Forschungsergebnisse zu diskutieren, auf welche Aufgabenbereiche sich eine sozialpädagogische Arbeit mit Personen in Übergängen beziehen könnte, wo sie Unterstützung ermöglichen könnte – um sie unter dem Etikett „für Sicherheit in unsicheren Lebensphasen“ auszuweisen – kann als Zielsetzung der vorliegenden Forschungsbemühungen ausgewiesen werden. In dieser Zielsetzung kann – wie im Titel des Kapitels 4 zu lesen ist – eine sozialpädagogische Perspektive auf Herausforderungen und Risiken im jungen Erwachsenenalter angedeutet werden, die nicht eine unsicherheitsbelastete, negative Sichtweise postuliert. Wie in der Einleitung formuliert, kontrastiert diese die im Kontext gewohnte.

Zusammenfassung

Bevor die Aufmerksamkeit auf den empirischen Teil der Arbeit gelenkt wird, soll an dieser Stelle eine zusammenfassende Rückschau auf die bearbeiteten Themen, Übergänge im Lebenslauf in einer entgrenzten Gesellschaft, Sicherheit(en) in riskanten Übergängen und sozialpädagogische Perspektiven auf die Herausforderung „mit sozialen Risiken umgehen“, angestellt werden.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zu entgrenzten Übergängen in einer entgrenzten Gesellschaft war in Kapitel 2 die soziologische Gegenwartsdiagnose der Risikogesellschaft. Mit Beck (1986), Galuske (2002) und Rauschenbach (1999) war von der Auflösung von „altem Gültigem“⁶² und der Schwierigkeit, neue gesellschaftliche Spielregeln bei einer sich durchziehenden Dominanz von Modernisierungsbestrebungen – Böhnisch verwendet den Begriff digitaler Kapitalismus –, hervorzubringen, die Rede. Das gesellschaftliche Szenario (Lenz, Schefold, Schröder 2004: 11f), in das die alltägliche Lebensbewältigung heute freigesetzt ist, habe ich im Rahmen anomischer Strukturen (Böhnisch 1994), Auflösung der traditionellen Muster der Lebensführung sowie der institutionellen Wegweiser im Leben und in Übergängen skizziert – es ist die Entstandardisierung des Normallebenslaufs, der seine Orientierungsmuster und Zukunftsversprechen verliert, hervorzuheben. In Folge war von einer zunehmenden eigenen Regieführung im Lebenslauf zu sprechen; die in den Vordergrund tretende subjektive Rückbindung von Fragen zum eigenen Lebensentwurf wurde mit den Ausführungen zu Biographisierung des Lebenslaufs gefasst (Böhnisch 2008: 38f). Im Anschluss an diese Beschreibung der äußeren soziologischen Muster in die eine Diskussion zu Übergängen eingebettet ist, verlagerte sich die Diskussion auf die Herausforderungen junger Erwachsener in Übergängen. Im Kontext herausfordernder Bedingungen⁶³ eigener Lebensentwürfe sprach ich von Individualisierungstendenzen⁶⁴ als Voraussetzung und Ausgangspunkt für das Planungsbüro eigener Lebensführung vor einem weiten Möglichkeitshorizont (Rauschenbach 1999: 249); mit Gross wurde – an Rauschenbach anknüpfend – die „Steigerung der Optionen auf allen Seinsebenen (...) [und

⁶² Beispielsweise vom Normalarbeitsverhältnis, von Geschlechterverhältnissen, von klaren Biographiemustern, von der Normalfamilie.

⁶³ Für die skizzierten soziologischen Befunde auf der Ebene des Subjektes kann angeführt werden: ohne kollektive Rückbindung vor einer Vielzahl an Möglichkeiten bei widersprüchlichen gesellschaftlichen Strukturen.

⁶⁴ Mit Individualisierung wurde der Wandel der Beziehungsstrukturen zwischen den Menschen und die Freisetzung aus vorgegebenen Sozialformen beschrieben.

die] Steigerung der Teilhabe an den Optionen“ (1994: 69) thematisiert. Als Resultat dieser multioptionalen Freiheiten im Rahmen anomischer gesellschaftlicher Tendenzen konnte im Anschluss mit Walther (2000: 52, 56) auf eine sich durchziehende Entstandardisierung von Übergängen, es sind damit anomisch pluralisierte und fragmentierte Übergänge die es zu vereinbaren gilt, beschrieben, hingewiesen werden. In Anbetracht dieser Strukturmerkmale sprach ich, mit Verweis auf Böhnisch (2008: 33) oder Lenz, Schefold, Schröer (2004: 12), von entgrenzten Voraussetzungen für das Schreiben eigener Lebensentwürfe.

An diese Ausführungen anlehnend wird nachvollziehbar, dass sich (vor allem) junge Erwachsene vor und in offenen Übergängen – beschreibbar mit der Metapher des Jo-Jo (Stauber, Walther 2007: 37) – befinden. Es kann festgehalten werden: Junge Erwachsene stehen vor der Herausforderung ohne Sicherheit(en) vermittelnde Normallebensläufe oder –biographien, in einem Rahmen von (Multi-)Optionalitäten, Offenheit und der Unsicherheit der Vereinbarkeit zwischen verschiedenen Lebensbereichen, ihren Alltag zu gestalten und Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Sie haben mit Risiken und Unsicherheiten umzugehen (Rauschenbach 1999) und eine prekäre⁶⁵ Lebenssituation (Hitzler, zit.n. Oehmke et.al. 2009) auszuhalten.

In Kapitel 3 beschäftigte die Frage, inwiefern unter diesen „unsicheren“ Voraussetzungen weiters von Sicherheit(en) gesprochen werden kann. Im Zentrum stand an dieser Stelle ein Perspektivenwechsel im Denken über Sicherheit(en). Die wesentlichen Markierungspunkte hierfür konnten mit dem Exkurs zur Risikosportart Freeriding benannt werden: „Risiken nicht beherrschen und versuchen, Sicherheit herzustellen“, aber sich in den Risiken „im Gefühl der Sicherheit“ bewegen. Wurde dieser sportliche Verweis im Kontext unsichere Übergänge junger Erwachsener weitergedacht, so konnte, in ähnlicher Argumentation, nicht nur die unpassende Leerformel Sicherheit(en), im Sinne „eine[r] kalkulierbare[n] und damit ihres Prozesscharakters und Offenheit beraubte[n] Zukunft“ (Liesner 2002: 118) aufgezeigt werden. Auch wurde mit Kaufmann (1973) auf ein Sicherheitsgefühl, das Gehlen als das „Hintergrundgefühl des ‚einer Lage Gewachsenseins‘“ (2004: 59) beschreibt, hingewiesen. Hervorzuheben ist, dass mit dieser Relativierung und gleichzeitigen Erweiterung des Konstruktes „Sicherheit“ um eine innere Perspektive,⁶⁶

⁶⁵ Prekär meint hier nicht niedriges Einkommen, aber, dass sich Lebensbedingungen schnell ändern können.

⁶⁶ Wie in Kapitel 3.2.2 in Anlehnung an Kaufmann (1973: 52f) aufgezeigt, folgt diese dem ursprünglichen Sinngehalt des Wortes „securus“ (Substantiv „Securitas“).

Anknüpfungspunkte für die Diskussion „Umgang mit Unsicherheiten“ und damit für das Thema „Lebensbewältigung in entgrenzten Zeiten“ skizziert werden konnten.⁶⁷

Dieser Verbindung hat sich Kapitel 4 angenommen. Hierfür galt es zunächst den sozialpädagogischen Blick auf die risikogesellschaftlichen Bedingungen zu schärfen. Beansprucht das Konzept biographische Lebensbewältigung (Böhnisch 2008: 33ff) diesem nachzukommen, so habe ich versucht, zentrale Eckpunkte des Konzeptes aufzuzeigen – es beschreibt das Spannungsverhältnis der Suche nach Handlungsfähigkeit im risikogesellschaftlichen Rahmen. In Folge wurde die von Böhnisch (2008) und Rauschenbach (1999) verfolgte Argumentationslogik zur Explikation der Herausforderungen entgrenzter (Lebens)Bedingungen⁶⁸ in Anlehnung an Blomberg (2003) diskutiert. Er spricht von einer negativorientierten Dramatisierungsperspektive und plädiert für eine positive Sichtweise auf die Möglichkeit und Freiheit selbst Lebensentwürfe zeichnen zu können. Die Kontrapunkte beider Perspektiven wurden mit Leben „riskant bewältigen müssen“ oder „entwerfen dürfen“ ausgewiesen; ich sprach von: „wer nur versucht, vom Berg runter zu kommen, wird den flow nicht finden. Oder auch: Leben als Lebensbewältigung, als reines Bewältigen von Risiken, macht nicht glücklich.“ Für die skizzierte Frage, inwiefern ein Gefühl der Sicherheit in diese Diskussion Eingang finden kann, ermöglichte (auch hier) die Sportart Freeriding Anknüpfungspunkte. War im Exkurs in Kapitel 3.1 vom Gefühl der Sicherheit als Grundbedingung zum „fetten Grinser“ in und nach riskanten, aber lohnenswerten Abfahrten die Rede, so konnte auch an dieser Stelle aufgezeigt werden: Das Gefühl der Sicherheit ist als Voraussetzung für die Sichtweise „entwerfen dürfen“ des eigenen „’Spielplans’ Biographie“ (Blomberg 2003: 144) zu lesen.

Mit „Übergänge entwerfen dürfen“ beziehungsweise mit „Übergänge im Gefühl der Sicherheit entwerfen dürfen“ ist ein möglicher Ansatzpunkt einer Sozialpädagogik des Übergangs Studium-Beruf benannt – sie könnte sich demnach mit dem Etikett „für Sicherheit in unsicheren Zeiten“ ausweisen. Die Forschungsarbeit versucht mögliche Ansatzpunkte aufzuzeigen und Markierungspunkte herauszuarbeiten; es ist, wie angemerkt, nach den Erfahrungen mit Sicherheit(en) zu fragen.

⁶⁷ Liesner (2002: 5) beispielsweise spricht von einem notwendig sich zu verändernden Umgang mit Sicherheitsbedürfnissen in Anbetracht von Herausforderungen in einer neuen Qualität.

⁶⁸ Die Notwendigkeit, in entgrenzten Bedingungen die Regieführung des eigenen Lebens im biographischen Rückbezug zu übernehmen beziehungsweise übernehmen zu müssen, ist als Ausgangspunkt des Konzeptes biographische Lebensbewältigung zu sehen.

5 Empirischer Teil

Der Stellenwert von Sicherheit in unsicherer Übergangszeit junger Erwachsener Studierender

Eckpunkte der Forschungsarbeit wurden bereits in der Einleitung angedeutet. Darauf Bezug nehmend wird in Kapitel 5.1 eine Übersicht der Forschungsarbeit aufgezeigt; Überlegungen zur Forschungsfrage und zum methodischen Rahmen ihrer Bearbeitung sind zu skizzieren. Wer an einem genaueren Einblick in methodisch-theoretische Grundlagen der Methode Gruppendiskussionsverfahren sowie in das methodische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der Daten interessiert ist, sei auf Kapitel 5.2 und 5.3 verwiesen. Anschließend wird in Kapitel 5.4 die Bearbeitung der erhaltenen Daten dargestellt. Dabei wird in einem ersten Schritt (5.4.1), die in der Einleitung beschriebene Eingrenzung auf einen zentralen Themenbereich, nachgezeichnet. In einem zweiten Schritt (5.4.2) wird ein Ausblick auf das in Folge nicht weiter betrachtete „Humankapitalproblem“ gegeben; dritter Schritt (5.4.3) soll das „Orientierungsproblem“ verdichtet dargestellt werden. Während hier ein ausführlicher Einblick in die erarbeiteten Interpretationen gegeben wird, findet sich im Anschluss in Kapitel 5.5 eine zusammenfassende Präsentation. Zum Abschluss werden in Kapitel 5.6 die aus dem Material herausgearbeiteten Ergebnisse in Bezug zum Ausgangsproblem und zum Stand der Forschung diskutiert.

5.1 Übersicht der Forschungsarbeit

Wie in der Einleitung aufgezeigt, kommen mit dem ersten Teil der Forschungsfrage die Erfahrungen zu und mit Sicherheit(en) im unsicheren Übergang Studium-Beruf ohne näheren Fokus in den Blick. Dieser offene Blickwinkel wird mit der Frage „Welchen Stellenwert hat Sicherheit im Übergang Studium-Beruf?“ eingenommen. Es interessiert nicht nur ein Verständnis von „Sicherheit(en)“, aber auch das „wo“ ihrer Verortung – Sicherheit(en) erlangen und erfahren – sowie ihre Bedeutung und Relevanz. Wurden Fragen, worauf mit Stellenwert von Sicherheit „genau“ Bezug genommen werden soll, bereits in der Einleitung zu klären versucht – hier wird der Bedeutungsgehalt des Begriffes Stellenwert und die sich aus seiner Explikation ergebenden Subfragen aufgezeigt – ist an dieser Stelle darauf verwiesen.

Dieser offen und breit angelegte erste Teil der Forschungsfrage schafft die Grundlage für exploratives Vorgehen. Exploratives Vorgehen heißt, dass man sich mit dem, was man aus

einem Lebensbereich lernt, einem Problem erst annähert und relevante Themenbereiche aus dem Material herausarbeitet (Lamnek 1988: 27ff). Methodisch-praktisch wird der für ein exploratives Vorgehen notwendigen Offenheit mit der Methode des Gruppendiskussionsverfahrens nachgekommen. Es werden zwei Gruppendiskussionen mit einmal fünf und einmal sieben jungen Erwachsenen im Alter von 24 bis 28 Jahren geführt.

In Anlehnung an hier zur Sprache kommende Themen- und Problembereiche soll diskutiert werden, auf welche Aufgabenbereiche sich eine sozialpädagogische Arbeit mit Personen in Übergängen beziehen kann, sprich wo sie Unterstützung ermöglichen kann – um ihre Arbeit mit dem Etikett für „Sicherheit in unsicheren Zeiten“ auszuweisen. Diese Zielsetzung wurde mit dem zweiten Teil der Forschungsfrage⁶⁹ zum Ausdruck gebracht.

Um sich bei der Bearbeitung der Forschungsfrage nicht in ihrer Weitläufigkeit zu verlieren beziehungsweise dabei im Rahmen einer Diplomarbeit zu verbleiben, ist eine Eingrenzung notwendig. Diese lenkt in Folge auch den zweiten Teil der Forschungsfrage. Es kann festgehalten werden: Ein weit aufgespannter Blickwinkel verlangt Fokussierung; d.h. auch, dass Teilbereiche des Gegenstandes, sei es bei der Interpretation der GD sowie bei ihrer anschließenden Diskussion, nicht gesehen werden.⁷⁰

Das methodische Vorgehen für diese Fokussierung auf einen zentral behandelten Themen- und Problembereich – die Blickrichtung wird aus dem gewonnenen Datenmaterial heraus entschieden – sowie für die Interpretation des damit eingegrenzten und ausgewählten Datenmaterials, lehnt sich an die dokumentarische Methode der Interpretation (Bohnsack 2003) an.

Spreche ich von „anlehnen“, so ist damit darauf verwiesen, dass nicht alle Auswertungsschritte, die Bohnsack aufzeigt, durchgeführt werden. In der Einleitung habe ich auf den Anspruch des Forschungsvorhabens, der sich von der Zielsetzung qualitativer Studien, die eine gegenstandsbezogene Theorie aus dem Material herausarbeiten wollen, klar unterscheidet, hingewiesen – ich sprach von konzeptueller Repräsentativität und Generalisierbarkeit der Ergebnisse, die etwa von einem forschungsmethodischen Vorgehen im Modell der Grounded Theory angestrebt wird. In Folge sind die Auswertungsschritte komparative Analyse und Typenbildung hinfällig. Wie Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008: 47f) unterstreichen, soll es mit diesen Auswertungsschritten gelingen, eine

⁶⁹ Er lautet: „Welche Anknüpfungspunkte ergeben sich daraus (aus den Diskussionen zu Sicherheit) für eine sozialpädagogische Arbeit mit jungen Erwachsenen, die sich im Übergang befinden?“

⁷⁰ Es kann angemerkt werden: Sich für „eine“ Fokussierung zu entscheiden, heißt auch „anderes“ aus der Perspektive zu verlieren.

Typologie zu erarbeiten und die Interpretationen des Datenmaterials generalisierend theoretisch zu bündeln.⁷¹ Zur Erarbeitung der Ergebnisse werden damit die von Böhnisch (2003) beschriebenen Auswertungsschritte thematischer Verlauf – zur Eingrenzung auf einen zentralen Themenbereich –, formulierende und reflektierende Interpretation – zur Interpretation des immanenten und dokumentarischen Sinngehalts und damit der Orientierungsrahmen, in denen einzelne Themen bearbeitet werden – und, anstelle der komparativen Analyse zur Typenbildung, ein Vergleich thematisch ähnlicher Passagen – zur weiteren Abstraktion erarbeiteter Orientierungsrahmen – durchgeführt. Eine ausführliche Darstellung des methodischen Vorgehens wird in Kapitel 5.3 aufgezeigt.

Wie in der Einleitung angedeutet, versteht sich die dokumentarische Methode der Interpretation als rekonstruktive Methode. Sie versucht in einem ersten Schritt eine Rekonstruktion der Interpretationen der Handelnden selbst – sprich ihrer Interpretationen zum Thema Sicherheit(en) – zu geben (formulierende Interpretation), um dann eine theoretische Reformulierung dieser alltagsweltlichen Konstruktionen anzustellen (reflektierende Interpretation).⁷² Wie im Bielefelder Arbeitsforum zu qualitativ empirischen Abschlussarbeiten (aquarium) angeführt, ist es Ziel, „im Umgang mit dem Material (...) neue Einsichten zu gewinnen und Zusammenhänge zu entdecken“ (aquarium_1). In der vorliegenden Forschungsarbeit soll es also gelingen, die in den zwei GD zum Vorschein kommenden alltagsweltlichen Konstruktionen der Erfahrungen zu und mit Sicherheit(en) zu interpretieren und, im Fokus der Ergebnisse, weiter zu abstrahieren. Wie es die dokumentarische Methode zur Interpretation von Gruppendiskussionen vorsieht, wird dabei nach typischen Sinnstrukturen beziehungsweise nach Hintergründen von im Verlauf der GD immer wieder zum Vorschein kommenden Aussagen, gefragt.

⁷¹ Wie Loos und Schäffer (2001: 72) hinweisen, folgt die Typenbildung dem Modell des Theoretical Sampling (Glaser, Strauss 2008). Herausgearbeitete „Typen“ geben Anstoß zu neuen Erhebungen und Auswertungen, in der Zielsetzung eine „theoretische Sättigung“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 182) zu erreichen.

⁷² Damit schließt die Methode theoretisch an das Interpretative Paradigma an. Interpretation wird hierbei als Grundlage menschlichen Verhaltens angesehen und ist damit auch als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Analyse auszuweisen (aquarium_1). Es geht, so Przyborski und Wohlrab-Sahr (2007: 27), um die interpretative Analyse der interpretativen Leistungen sozialer Akteurinnen. Schütz (1971) spricht von Konstruktionen zweiten Grades der Sozialwissenschaften, d.h., die Interpretationen der Handelnden selbst sind, als Konstruktionen ersten Grades, nachzuvollziehen und zu re-konstruieren. In einem zweiten Schritt entstehen, in einem Konstruktionsverhältnis, theoretische Beschreibungen, sie sind als Konstruktionen zweiten Grades zu verstehen. Man hat es also immer um Konstruktionen von immer schon vollzogenen Konstruktionen zu tun: Das Verhältnis zum Gegenstand ist damit per se rekonstruktiv (ebd.: 26).

Dabei ist davon ausgegangen, dass aufgrund von Fallmaterial gesellschaftliche Regeln und Bedingungen, als auch ihre Art und Weise, wie sie sich im Fall ausdrücken, zu erkennen sind (Hildenbrand 1991: 257).

5.2 Methodisch-theoretische Grundlagen

Fokussiert die Forschungsfrage zwar die Zeit des Übergangs im jungen Erwachsenenalter, so will sie nicht Einsicht in individuelle Übergangsbioographien geben und subjektive Handlungsstrategien junger Frauen und Männer in Übergängen vertiefend analysieren. Damit spielen Forschungsmethoden zur Rekonstruktion von subjektiven Übergangserfahrungen, wie sie beispielsweise mit dem narrativen Interview einlösbar wäre, keine nennenswerte Rolle. Vielmehr scheint zur Gewinnung der Daten die Methode Gruppendiskussionsverfahren, wie es etwa bei Bohnsack (2003, 2006) aufgezeigt wird, passend. In ihrer kollektiven Ausrichtung bietet sie einen geeigneten Rahmen, in dem die im Kontext „Sicherheit(en)“ relevanten Themen- und Problembereiche zur Sprache kommen können.

5.2.1 Der konjunktive Erfahrungsraum „biographische Unsicherheit“

Mangold (1960: 49) zufolge kommen in den Diskussionen Gruppenmeinungen zum Ausdruck, die nicht als Summe von Einzelmeinungen, aber als Produkt kollektiver Interaktionen zu sehen sind: „Die einzelnen Sprecher haben an ihrer Darstellung zwar in verschiedenem Umfang Anteil, jedoch sind alle aneinander orientiert“ (ebd.). Die Methode des Gruppendiskussionsverfahren geht – so Mangold (1967: 216, zit.n. Bohnsack 2003: 107) – in Folge davon aus, dass diese kollektive Meinung nicht erst in der Diskussionssituation produziert wird; sie hat sich vielmehr in der Realität eines Kollektivs bereits ausgebildet, wird in der Diskussion aktualisiert und ist damit nicht als Resultat gegenseitiger Beeinflussung während der Diskussion zu sehen. Demnach wird auch der Gegenstand kollektiv konzipiert. D.h., der Gegenstand wird von der Gruppe, also von den Mitgliedern des betreffenden Kollektivs, repräsentiert (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 104).

Dieses Verständnis des Kollektivs, das in Ablösung vom Individuum und der konkreten Gruppe gefasst wird, findet seine theoretische Begründung in der Konzeption des

„konjunktiven Erfahrungsraums“ bei Mannheim (1980)⁷³ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 104). Kollektive konstituieren sich demnach auf Grundlage lebensgeschichtlicher Gemeinsamkeiten und verbindender Erfahrungen, Angehörige sind durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens verbunden. Hierzu zählt – wie Bohnsack hervorhebt – auch ein kollektives Erleben biographischer Verunsicherungen. (Bohnsack 2003: 111f) In diesem Sinne kann die Erfahrung von Unsicherheit, Ungewissheit und Freiheit im Übergang Studium-Beruf als der konjunktive Erfahrungsraum junger Erwachsener, als die junge Erwachsene verbindende kollektive Erfahrung, ausgewiesen werden.

Werden GD mit Angehörigen aus einem ähnlichen konjunktiven Erfahrungsraum geführt, so kommen, nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008: 105), in den Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen der TeilnehmerInnen kollektive Wissensbestände und kollektive Strukturen zum Ausdruck. Bohnsack (2003) spricht diesbezüglich von „kollektiven Orientierungen“. Sie sind als Sinnmuster als „Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch in Sprechhandlungen und Darstellungen reproduzieren“ (ebd.: 289) zu verstehen.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben lässt sich damit festhalten: Die Frage nach dem Stellenwert von Sicherheit(en) in unsicheren Übergangszeiten – ihre impliziten Teilfragen wurden oben dargestellt – reiht sich in die aufgezeigte kollektive Ausrichtung des Gruppendiskussionsverfahren ein. Interaktionen zwischen den DiskussionsteilnehmerInnen zu Erfahrungen mit Sicherheit(en) sind eingebettet in die die jungen Erwachsenen verbindende kollektive Erfahrung der Unsicherheit und Ungewissheit in Übergangszeiten. Erzählungen, Sichtweisen, Meinungen geben Einblick in diese biographisch wichtige Zeit; sie bringen relevante Themen- und Problembereiche sowie die darin leitenden kollektiven Orientierungen zum Vorschein. Blumer (1973: 123, zit.n. Flick 2009: 250) bringt den Einsatz von Gruppendiskussionen mit dieser Zielsetzung mit folgender Aussage auf den Punkt:

⁷³ Wie Bohnsack (2003: 108) aufzeigt, wird mit diesem Konzept der theoretisch-methodische Bezugsrahmen geschaffen, der eine Diskrepanz zwischen empirisch-evidenter Rekonstruktion kollektiver Orientierung und ihrer theoretischen Begründung schließt.

„Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, (...) wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne“.

5.2.2 Unterscheidung in immanenten und dokumentarischen Sinngehalt

Wie es für interpretative Auswertungsverfahren⁷⁴ typisch ist, unterscheidet auch die dokumentarische Interpretation zwischen explizit wörtlichem, immanentem und latentem, dokumentarischen Sinngehalt (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 35). Diese Unterscheidung mündet in die Auswertungsschritte formulierende und reflektierende Interpretation:⁷⁵ Auf Basis des „was wird gesagt“ – also der zusammenfassenden Formulierung des immanenten Sinngehalts eines Themas – wird nach dem „wie“, die Frage lautet hier „innerhalb welches Orientierungsrahmens [werden] die (...) identifizierten Themen bearbeitet“ (Bohnsack 2003), gefragt.

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008: 275) zufolge geht diese Unterscheidung in immanenten und dokumentarischen Sinngehalt auf Mannheim zurück. Wie die Autorinnen aufzeigen, weist Mannheim darauf hin, dass jedes Kulturprodukt, ob geistiger, gegenständlicher oder bildhafter Art, nicht nur „an sich“, aber auch im Fokus des Erlebniszusammenhangs, aus dem es entstanden ist, verstanden werden kann. Im Gegensatz zum immanenten, wörtlichen Sinngehalt – der bei Interpretationen „an sich“ verbleibt – nimmt der dokumentarische Sinngehalt den soziokulturellen Entstehungszusammenhang in den Blick. (ebd.: 278) Zur Verdeutlichung der Unterscheidung dieser beiden Sinnebenen kann in Anlehnung an Mannheim die Interpretation eines Kunstwerkes angeführt werden. So passiert die Einordnung eines Kunstwerkes aufgrund von ästhetischen Merkmalen in eine Stilgeschichte aus einem immanenten Verständnis heraus, während die Frage nach den biographischen und historischen Bedingungen, unter denen ein Kunstwerk entstanden ist, den Dokumentsinn im Blick hat (Mannheim 1980: 95f).

In Bezug zur Methode Gruppendiskussionsverfahren kann angeführt werden: Den Erlebnis- beziehungsweise den Entstehungszusammenhang eines behandelten Gegenstandes bildet der konjunktive Erfahrungsraum (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008:

⁷⁴ Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008: 35) nennen weiters die Narrationsanalyse sowie die objektive Hermeneutik.

⁷⁵ Sie werden in Kapitel 5.3.2 beschrieben.

283). D.h., „die dokumentarische Interpretation setzt immer bei kollektiven Erfahrungsgrundlagen an“ (ebd.: 280).

5.3 Methodisches Vorgehen

5.3.1 Die Diskussion selbst

Auf die Bedeutung kollektiver Interaktionen beim Einsatz von Gruppendiskussionen wurde bereits in der Einleitung hingewiesen. An dieser Stelle kann mit Lamnek (2005: 61), er verweist auf Mangold (1973), unterstrichen werden: Die wechselseitige Bezugnahme der DiskussionsteilnehmerInnen stellt die Grundlage dar, um Gruppenmeinungen herausarbeiten zu können. Als Konsequenz ist Selbstläufigkeit der Diskussion, also ein Gespräch, das zumindest phasenweise ohne Eingriff des Forschers stattfindet, das wesentliche Kriterium der Planung und Durchführung von Gruppendiskussionen; Ziel ist es, dass sich die Diskussionen einer natürlichen Gesprächssituation annähern und nicht dem Prinzip eines Frage-Antwort Schemas – Abarbeiten eines vorbereiteten Diskussionsleitfadens (Loos, Schäffer, 2001: 52) – folgen.

Wie Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008: 110) beschreiben, gilt es das Gespräch zu initiieren ohne es nachhaltig zu strukturieren und die Diskussion zwischen den TeilnehmerInnen in Gang zu bringen. Der Diskussionsleiter versteht sich dabei nicht als klassischer Moderator (ebd.: 113), der Redebeiträge verteilt, sondern versucht die Herstellung von Selbstläufigkeit der Diskussion zu unterstützen (Loos, Schäffer 2001: 52). Als Orientierungsmöglichkeiten für die Leitung von Gruppendiskussionen formuliert Bohnsack (2003: 207) Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen. Auch ich habe versucht, diesem Verständnis von Diskussionsleitung nachzukommen.

Wie Loos und Schäffer (2001: 60ff) anführen, schließt diese offene Vorgehensweise jedoch nicht aus, dass von der Diskussionsleitung Fragen gestellt, oder Themen initiiert werden können. Zu Beginn der Diskussion ist es beispielsweise möglich, immanente Nachfragen zu stellen, welche sich auf von der Gruppe eingeführte Themenbereiche beziehen. Erst im Anschluss, wenn sich das immanente Potential erschöpft hat, sollen jene Themen angeschnitten werden, die noch nicht behandelt wurden, für das Forschungsinteresse aber relevant sind; man spricht hier von der Phase des exmanenten Nachfragens. Diese Fragestellungen werden vorbereitet, aber unpräzise, nach dem Prinzip der Vagheit der Formulierung gestellt. Zum Abschluss der GD können in einer direktiven

Phase Widersprüche angesprochen werden. Um argumentative Darstellungen von Sachverhalten herauszuarbeiten, kann dabei sehr pointiert, auch konfrontativ vorgegangen werden. (ebd.)

Die von mir durchgeführten Gruppendiskussionen wurden in einer Privatwohnung geführt. Ziel war es, eine entspannte Atmosphäre für ein ungezwungenes Gespräch zu schaffen, eine ausreichend große Sitzecke, Tee, Kaffee trugen dazu bei. Zu Beginn wurde, wie es Loos und Schäffer (2001: 50f) vorschlagen, kurz auf das Forschungsprojekt im Rahmen einer Diplomarbeit verwiesen sowie der formale Ablauf verdeutlicht: Eingangspassage, Gespräch, Nachfragen von Seiten der Diskussionsleitung sowie abschließend eventuell Fragen bezüglich noch nicht bearbeiteter Themen durch den Diskussionsleiter. Weiters wurde meine Rolle als Diskussionsleiter und das Ziel, eine natürliche Gesprächssituation zu schaffen, verdeutlicht. Die Diskussion selbst begann mit einer knappen Zusammenfassung eines Artikels aus der Wochenzeitschrift „der Spiegel“, der im Juni 2009 titelte: „Wir Krisenkinder, wie junge Deutsche ihre Zukunft sehen“ (Oehmke et.al. 2009).⁷⁶ Damit wurde ein allgemeiner thematischer Rahmen, mit dem möglichst alle TeilnehmerInnen Erfahrung haben (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 113), aufgespannt.⁷⁷ In Anlehnung daran wurde die Eingangsfrage „Sicherheit(en) – Welche Erfahrungen macht ihr momentan, zur Abschlusszeit eures Studiums, quasi im Übergang zu einem neuen Lebensbereich?“ gestellt.⁷⁸

5.3.2 Durchgeführte Auswertungsschritte

Das methodische Vorgehen zur Auswertung des mit den Gruppendiskussionen erhaltenen Datenmaterials lehnt sich – wie aufgezeigt – an die Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode der Interpretation (Bohnsack 2001, 2003) an. Eine ausführliche – und aus meiner Sicht leichter lesbare – Darstellung des methodisch-praktischen Vorgehens findet sich neben Bohnsack auch bei Loos und Schäffer (2001) sowie bei Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008). Mit Rückgriff auf diese AutorInnen werden folgend die von mir durchgeführten Arbeitsschritte zur Analyse und Interpretation

⁷⁶ Themenbereiche sind: Generation prekär – abseits prekärer Lebensverhältnisse, aber gekennzeichnet von der Möglichkeit dass sich Lebensbedingungen schnell ändern können –, anomische Tendenzen zwischen Ausbildung und Arbeit, Generation Praktikum, die Herausforderung Unabhängigkeit zu erreichen.

⁷⁷ Wie Flick (2009: 255) aufzeigt, soll an dieser Stelle die Gemeinsamkeiten der Teilnehmenden betont und ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Gruppe aufgebaut werden.

⁷⁸ Die vorbereiteten Fragen werden im Anhang angefügt.

des Datenmaterials offen gelegt. Am Beispiel eines Textabschnittes werden in Kapitel 5.3.3 exemplarisch die Arbeitsschritte formulierende und reflektierende Interpretation aufgezeigt.⁷⁹

Wie bei Przybroski und Wohlrab-Sahr (2008: 286) beschrieben, beginne ich die Auswertung damit mir einen Überblick über das Datenmaterial zu verschaffen.⁸⁰ Hierzu wird beim Abhören des Datenmaterials ein thematischer Verlauf erstellt. D.h., es werden behandelte Themen sowie die thematischen Wechsel der Reihe nach, inklusive der Stellen des Tonträgers, aufgeschrieben sowie die Merkmale des Diskurses festgehalten. Beispielsweise ob die jeweilige Stelle interaktiv dicht ist, oder ob das Gespräch schleppend vorangeht. Weiters wird notiert, ob thematische Wechsel durch eine Intervention des Forschers oder selbstläufig erfolgen.

Wie bereits aufgezeigt, versteht sich die offen gestellte Forschungsfrage beziehungsweise der weitläufig angelegte Forschungsprozess im Sinne eines explorativen Vorgehens (siehe Einleitung und Kapitel 5.1). Ist – wie angedeutet – im Anschluss eine inhaltliche Fokussierung festzulegen, so wird diese unter Bezugnahme auf den erstellten thematischen Verlauf umgesetzt. D.h.: Der thematische Verlauf gibt einen ersten Überblick über die in den Gruppendiskussionen zentral behandelten Themen- und Problembereiche; daran angelehnt wird die Entscheidung für den Schwerpunkt, der ausgewertet und Gegenstand weiterer Diskussion sein wird, getroffen. Nach der Auswahl eines in den Gruppendiskussionen zentral behandelten Themenbereichs werden die hierzu zählenden Textpassagen transkribiert⁸¹ und weiters formulierend und reflektierend interpretiert.

Der erste Interpretationsschritt, die formulierende Interpretation, zielt auf den immanenten Sinngehalt der transkribierten Textpassagen. Die Frage „was wird gesagt?“ ist dabei leitend – wie in Kapitel 5.1.2 aufgezeigt handelt es sich hier um den allgemein verständlichen Sinngehalt. Ziel dieses Auswertungsschrittes ist es, eine thematische Feingliederung des Textes sowie eine zusammenfassende (Re-)Formulierung zu erarbeiten: Das Thema der jeweiligen Passage sowie Oberthemen (OT) und Unterthemen (UT) sind festzulegen, Inhalte paraphrasierend wiederzugeben.

⁷⁹ Es wird eine exemplarische Darstellung der Auswertungsschritte aufgezeigt, da auf das Anfügen der erarbeiteten Interpretationstexte aus Platzgründen verzichtet wird – mit den Interpretationsschritten formulierende und reflektierende Interpretation wird sehr viel Textmaterial „produziert“.

⁸⁰ Eine Beschreibung des methodischen Vorgehens findet sich auch bei Bohnsack (2003: 134ff) oder Loos und Schäffer (2001: 61ff).

⁸¹ Die gewählten Transkriptionsregeln werden im Anhang festgehalten.

Der zweite Interpretationsschritt, die reflektierende Interpretation, zielt auf den dokumentarischen Sinngehalt – wie in Kapitel 5.1.2 aufgezeigt, fragt er nach den Orientierungsrahmen, innerhalb derer die identifizierten Themen bearbeitet werden. Fragen, die gestellt werden, sind beispielsweise: Was zeigt sich hier über den Fall, welche Bestrebungen und/oder welche Abgrenzungen sind in den Redezügen impliziert, welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann die Grundlage der konkreten Äußerung sein, welches Prinzip, welche Orientierung kann mir verschiedene (thematisch unterschiedliche) Äußerungen verständlich machen? (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 289) Diese Suche nach dem Dokumentsinn ist von folgenden methodischen Prinzipien geleitet: Es gilt den „verkörperten“ Anteil (erlebte Interaktions- und Handlungspraxis, Körperlichkeit, Bildhaftigkeit der Diskurse), die Art und Weise der Hervorbringung des Diskurses (Aufzeigen der wechselseitigen Bezugnahme aufeinander, Lautstärke, Geschwindigkeitswechsel), aber auch die Analyse der Diskursorganisation in den Blick zu nehmen. (2008: 285) Analyse der Diskursorganisation heißt: Es wird rekonstruiert, wie die Redebeiträge aufeinander bezogen sind; hierfür wird zwischen Proposition, Elaboration, Differenzierung, Antithese, Opposition, Divergenz und Konklusion unterschieden. (ebd.: 292ff)

Als übergreifende Interpretationstechnik dieses Auswertungsschrittes ist die Suche nach Homologien zu nennen. Das bedeutet, dass gefragt wird, welche Sinnmuster über die Themen hinweg immer wieder zum Ausdruck kommen. Dabei wird sequenzanalytisch vorgegangen, d.h., es werden immer drei formal unterschiedliche Äußerungseinheiten (ein interaktiver Dreischritt) in den Blick genommen. (ebd.: 294-296)

Liegen die formulierende und reflektierende Interpretation des eingegrenzten Datenmaterials vor, so gilt es in einem nächsten Schritt, zu den Ergebnissen zu gelangen. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008: 363), lassen sich GD am besten durch die Eckpunkte ihrer kollektiven Orientierungen verdeutlichen. Passagen- und damit fallbezogen war man kollektiven Orientierungen mit dem Auswertungsschritt der reflektierenden Interpretation auf der Spur; in einem weiteren Auswertungsschritt gilt es, diese durch fallinterne und fallexterne (zwischen beiden Gruppen) Vergleiche weiter zu abstrahieren und damit zu verdichten.⁸² Bezugspunkt sind dabei thematisch ähnliche Passagen, es ist vom Thema als *Tertium Comparationis* gesprochen. (ebd.: 297) Mit dieser

⁸² Über diesen thematischen Vergleich soll es vorliegend gelingen beide GD zusammenzuführen. Nicht, wie mit diesem Auswertungsschritt gedacht, eine Generalisierung (Typisierung) der Ergebnisse herausarbeiten.

Vorgehensweise soll es gelingen, die Orientierungsrahmen des fokussierten Themenbereiches herauszuarbeiten.

Für diese Art der Darstellung ist es nicht notwendig, beide Fälle in einem ersten Schritt einzeln zu beschreiben. Vielmehr werden beide GD gemeinsam, d.h. einander vergleichend und ergänzend, dargestellt. Die erarbeiteten Interpretationen werden dabei auf ein lesbares Ausmaß reduziert. (ebd.) Es soll gelingen, „ein plastisches Bild des Forschungsfeldes (zu) liefern“ (ebd.) und Einblick in die erarbeiteten Interpretationen zu geben. Strukturierung findet die Darstellung dabei über die vergleichend gefundenen Orientierungsrahmen (kollektiven Orientierungen).⁸³

Erst in einem nächsten Schritt werden die Ergebnisse zusammenfassend präsentiert.

5.3.3 Exemplarische Darstellung der Interpretationsschritte

Thema der Passage: Offenheit-sich festlegen (361-440)

Transkription (365-384)

365 E: (...) es ist heut auch eine Chance dass wir (...) glaub ich dass man einen Beruf hatte dass man die nächsten 20 30 Jahre war man beim selben Unternehmen wenns gegangen ist und hat den gleichen Beruf gemacht, und heut glaub ich ist man da auch offener sozusagen, natürlich ist nicht mehr die Sicherheit da, aber dafür ist man offener das zu machen was einem wirklich Spaß macht weil man eben die Veränderungen auch irgendwie sag ich mehr akzeptiert und auch vornimmt, weil eben wenn ich jetzt (...) (ich) bewerb mich jetzt bald (...) aber für mich sind das nicht die Unternehmen wo ich die nächsten 20 Jahre arbeiten will weil da will ich da vielleicht mal 4 Jahre dort arbeiten aber dann bin ich auch offen woanders hinzuwechseln und da weiß ich dann sicher mehr was ich dann genau will und dann gehe ich in diese andere Richtung, man muss halt so eine Waage sich schaffen dann kann man sich auch noch gut verändern und das find ich schon eine Chance zu Früher (offener) (...)

B: ich glaube das hat sich echt so verändert und das ist auch nicht schlecht

E: ja

B: wenn man in verschiedenen Sparten Erfahrungen sammelt und dann rausfiltern kann der Bereich ist meines und da da wird ich jetzt weitermachen oder so ich finde es schon eine Chance und auch von Vorteil wenn man verschiedene und nicht gleich irgendwo anfängt und (...) bleibt

383 E: ja

⁸³ Wird bei Bohnsack (2003: 139) der Auswertungsschritt „Fallbeschreibung“, mit ihm sollen die Ergebnisse jeder GD zusammengefasst werden, angeführt, so weist er darauf hin, dass dieser zunehmend in den Hintergrund rückt. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2007: 286-298) verzichten in ihren Ausführungen zu den Auswertungsschritten der dokumentarischen Methode gänzlich darauf.

Formulierende Interpretation

361-384 OT: Berufsentscheidungen nicht für immer

361-364 UT: Start ins Berufsleben vom Gedanken des Berufswechsels geprägt

Man legt sich auch nicht am Anfang der Berufswahl für immer fest. Es ist nicht so, dass es so bleiben muss. Es werden Veränderungen kommen.

365-370 UT: Offenheit für Veränderung

Im Vergleich zu früher ist man offener für berufliche Veränderung, man ist auf der Suche nach einem Beruf der Spaß macht. Hierfür notwendige Veränderungen werden zugelassen und vorgenommen.

371-376 UT: Zielrichtung klärt sich durch Offenheit

Der Einstieg ins Berufsleben wird von E nicht als Suche nach einem langfristigen Arbeitsplatz gedacht. Vielmehr soll ein kurzfristiges Denken sowie Offenheit für berufliche Veränderung helfen, eine Antwort auf die Frage, „was ich machen will“, weiter zu schärfen. Für die Chance, sich zu verändern, müssen Möglichkeiten für Veränderungen geschaffen werden, E spricht von einer „Waage sich schaffen“.

377-382 UT: Die Chance, verschiedene Erfahrungen zu sammeln

Die mögliche und realistische Offenheit, sich einen Arbeitsplatz zu suchen der Spaß macht, wird in Veränderung zu früher bestätigt. Sie wird als Chance wahrgenommen, um Erfahrungen zu sammeln und sich für „meinen Bereich“, indem man „weitermachen will“ zu entscheiden.

Reflektierende Interpretation

365-370 Elaboration und gleichzeitige Validierung der von B eingebrachten

Orientierung durch E

Die von B eingebrachte Orientierung, **Offenheit für Veränderung**, wird von E in Bezug zu früher gestellt und weiter hervorgehoben. Die früher als „normal“ geltende langfristige Anstellung bei einem Unternehmen, sie wird als Sicherheit gesehen, wird heute von der Offenheit, das zu machen was einem Spaß macht, abgelöst. Veränderungen werden je nach Lebenssituation zugelassen und vorgenommen. An dieser Stelle kommt eine Verschiebung in der Konnotation von

Arbeit zum Ausdruck: Arbeit folgt nicht mehr nur dem Ziel, finanzielle und materielle Absicherung zu gewährleisten, sondern ist einem ständigen Prozess der Anpassung an individuelle Interessen und Motivationen unterworfen – es ist die Suche nach einer Arbeit, die etwas mit mir zu tun hat. **Biographisierung der Lebensgestaltung**, dieser ist auch die **Arbeit** unterworfen.

370-376 Exemplifizierung der Orientierung aus der eigenen Lebenserfahrung

Für E ist klar, dass sie mit ihrem bevorstehenden Eintritt ins Berufsleben nicht ihre Berufsentscheidung der nächsten 20 Jahre treffen wird. Sie sieht den Einstieg in die Arbeitswelt eher als Möglichkeit, ihre eigenen Interessensbereiche weiter zu schärfen (Bezug auf 35-36); ein Wechsel in die, je nach dann als interessant und für sie richtig, passend erscheinende Richtung, wird bereits jetzt mitgedacht und als eigene Offenheit zu wechseln, gesehen. Es zeigt sich: **Orientierung und Klärung des eigenen Berufswunsches durch kurzfristig gedachte Stellenannahmen/Zielsetzungen**. Als Voraussetzung hierfür weist E aus: „man muss halt so eine Waage sich schaffen dann kann man sich auch noch gut verändern“ (375-376). Eine Waage kann hier heißen, dass die Waagschalen wie folgt gefüllt sind: Sich eben noch nicht endgültig festlegen, offen sein. Die andere, als daraus folgende Implikation: Sein Leben so planen, dass Platz für Veränderungen bleibt. Gerade diese Möglichkeit interpretiert E als Chance zu früher, als der Einstieg in das Berufsleben von einer Langfristigkeit geprägt war. In der Interaktion zentral: **kurzfristige Lebensplanung, die die Möglichkeit der Veränderung als Normalität denkt**.

377-382 Konklusion B in Kooperation mit E Validierung durch B, und argumentative

Elaboration

Von B und E werden die Möglichkeiten, sich zu verändern, als positive Merkmale der Lebensplanung unterstrichen. Das Erfahrung sammeln in unterschiedlichen Bereichen wird als Chance gesehen; eben als Möglichkeit, den Arbeitsplatz zu finden, der zu mir passt. Es wird noch einmal auf die Veränderung dieser Art der Lebensplanung, im Vergleich zu vor 20, 30 Jahren, hingewiesen.

5.4 Empirische Daten und ihre Interpretation

5.4.1 Exploratives Vorgehen verlangt eine Entscheidung: Auswahl des zu fokussierenden Themenbereiches

Auf Grundlage des erstellten thematischen Verlaufs aus dem Audioprotokoll der GD werden folgend, wissend, dass es sich dabei um eine erste Interpretation des Materials handelt, die in den GD behandelten Themenbereiche im Überblick aufgezeigt. Damit wird die Auswahl des Themenschwerpunktes, auf den weiters fokussiert wird, transparent gemacht und gleichzeitig auf die Themen, die nicht mehr behandelt werden, verwiesen.

Mit der Erstellung des thematischen Verlaufs wird klar, dass in den GD zwei Themenbereiche zentral behandelt wurden. Während andere Themen angesprochen, aber nicht näher Gegenstand einer Diskussion waren, waren diese durch ihre thematisch ausführliche und zeitlich lange Behandlung sowie durch die vorhandene interaktive Dichte gekennzeichnet. Neben der Erfahrung, dass es als junge/r AkademikerIn schwierig ist, Arbeit zu finden, dass das abgeschlossene Studium für den Arbeitsmarkt nicht ausreichend qualifiziert, kommt in den Diskussionen die Schwierigkeit, für sich ein Ziel festzulegen, „zu entscheiden, was man denn überhaupt machen will“ deutlich zum Vorschein.⁸⁴ Werden im Kontext „schwieriger Einstieg in den Arbeitsmarkt“ die Themen Praktika, Erfahrung im Ausland, zusätzliche Fachkenntnisse, durch die man sich abheben kann, behandelt, so kann von einem „Humankapitalproblem beziehungsweise Bildungsproblem“, das Sicherheit herausfordert, gesprochen werden. Als Themenbereich möchte ich anführen: Die „Sicherheit“, zumindest studiert zu haben vs. sich weiterbilden um sich mit sicherem Gefühl in Bewerbungsrunden zu versuchen. Die genannte Schwierigkeit, für sich, in Anbetracht vieler Möglichkeiten, ein Ziel zu finden, wird kontrastiert von der Vorstellung, sich eigentlich noch nicht festlegen zu wollen, eben sich mögliche Optionen offen halten zu wollen. Die Erfahrungen zu und mit Sicherheit scheinen eng an ein „Orientierungsproblem“ gebunden zu sein, als Themenbereich kann skizziert werden: Die „Sicherheit“ zu wissen, was man überhaupt machen will vs. die „Sicherheit“, sich verändern zu können. Gerade in diesem Kontext kommt eine Gruppe zu einer aussagekräftigen Konklusion und spricht vom Widerspruch, Sicherheit(en) als Gewissheiten im Leben zu suchen, aber sich eigentlich nicht festlegen zu wollen – zumindest als Prämisse für dieses Denken. Das Abhören des Datenmaterials sowie der

⁸⁴ Wie später noch analysiert wird, wurde die Frage nach Sicherheit mit erfahrenen Unsicherheiten aufgenommen. Die Bezeichnung unsicherer Übergang scheint demnach mehr als bezeichnend.

thematische Verlauf dieser Passagen machen neugierig. Es kommen interessante Aspekte, die symptomatisch für die Generation junge Erwachsene erscheinen, zum Ausdruck; auch scheint hier der Stellenwert von Sicherheit – wie mit den Subfragen expliziert – in eindrücklicher Art und Weise Thema zu sein.

Im Gegensatz zu diesen sehr ausführlich behandelten Themenbereichen werden beispielsweise die Themen Familie oder soziale Netzwerke – starke oder schwache⁸⁵ – zwar angesprochen, aber nicht näher und ausführlicher beleuchtet. So wird etwa in beiden GD die Bedeutung der Familie betont, es hat den Anschein, dass die Familie als „sicherer Rückhalt, der immer da ist“ sehr wichtig ist, und Unterstützung „in Notfällen“ selbstverständlich erwartet werden kann. Soziale Netzwerke gelten als Unterstützungsmöglichkeit beim Einstieg in den Arbeitsmarkt oder in Orientierungsfragen, ihre Diskussion und Bearbeitung im Kontext Sicherheit(en) – etwa als Unterstützung von Sicherheit(en) – steht aber nicht im Vordergrund.

Mit Blick auf den thematischen Verlauf können drei Überlegungen angemerkt werden: (1) Spricht man im unsicheren Übergang Studium-Beruf ohne vorgegebene Eingrenzung über Sicherheit(en), so werden diese – passend zu den genannten Individualisierungstendenzen (Kapitel 2.3.1) – im Kontext der Frage nach der eigenen Linie im Leben verhandelt. (2) Sicherheit(en) müssen gefährdet erfahren werden, um darüber ins Gespräch zu kommen. (3) Kann exploratives Vorgehen Zugang zu den für die Zielgruppe relevanten Themen- und Problembereiche ermöglichen (Lamnek 1989: 27ff), so scheint klar, „wo“ Sicherheit(en) junger Erwachsener Studierender problematisch erfahren werden.

Wie weiter oben aufgezeigt, wird eine perspektivische – im Sinne der Fokussierung auf einen Themen- und Problembereich – Darstellung der Ergebnisse angestrebt. Ich entscheide mich, das konstatierte „Orientierungsproblem“: die „Sicherheit“ zu wissen, was man überhaupt machen will vs. die „Sicherheit“ sich verändern zu können, genauer zu fokussieren und auszuwerten. Jene Passagen, die dieses berühren, werden transkribiert und weiters formulierend und reflektierend interpretiert. Bevor die Interpretationen aufgezeigt werden, soll ein Ausblick auf das genannte „Humankapitelproblem“ angestellt werden; es wird folgend nicht näher ausgewertet und damit nicht weiter berücksichtigt.

⁸⁵ Ich lese Böhnischs Ausführungen zu Milieu und Netzwerke in dieser Differenzierung. Es ist auf Böhnisch (1994, 2008), Böhnisch, Lenz, Schröer (2009), Nestmann (1997) und Deindl (2005) verwiesen.

5.4.2 Das „Humankapitalproblem“: ein Ausblick

Mit der Eingrenzung auf das angedeutete „Orientierungsproblem“ werden nicht nur die wenig ausführlich behandelten Themenbereiche, sondern auch das „Humankapitalproblem“ ausgeblendet. Ich habe dieses mit „die Sicherheit, zumindest studiert zu haben vs. sich weiterbilden um sich mit sicherem Gefühl in Bewerbungsrunden zu versuchen“ beschrieben. In der Zielsetzung, mögliche Anhaltspunkte einer weiterführenden Diskussion aufzuzeigen, soll folgend ein kurzer Einblick in diesen Themenkomplex gewagt werden.

Mit Lenz, Schefold, Schröer (2004: 50) kann das „Humankapitalproblem“ umrahmt werden: In einer schwierigen Arbeitsmarktlage – in Zeiten der Krise – gilt es für die Anhäufung seines Humankapitals, und mit diesem für die eigene arbeitgesellschaftliche Integration, selbst verantwortlich zu sein. Die Ambivalenz dieser notwendigen Selbstorganisation bringen Böhnisch, Lenz, Schröer (2009: 234f) im Kontext des vorliegenden Sicherheitsdiskurses treffend zum Ausdruck. Wie sie anführen, erweitern die sich bildenden, die lernenden und sich anwendbares, ökonomisch verwertbares Wissen aneignenden jungen Erwachsenen zwar das Humankapitalreservoir, biographisch gesehen bleibt, trotz dieser Versuche der Profilierung eigener Arbeitskraft, aber Unsicherheit bestehen. (ebd.) Bietet die momentane Ausstattung mit ökonomisch nachgefragtem und verwertbarem Humankapital keine Garantie für mittel- oder langfristige biographische Absicherung (ebd.), soll sie aber den „Umgang mit Unsicherheit ermöglichen“ (ebd.: 235). In den Diskussionen kommt dies deutlich zum Vorschein. Ausbildungen, Bildungstitel und Zusatzausbildungen sind mehr denn je eine mögliche Eintrittskarte in die Arbeitswelt. Die Bestrebungen, sich best möglichst weiterzubilden folgen dem Versuch, für sich selbst ein „sicheres Gefühl“ zu erreichen, eben zu wissen, man ist für ausgeschriebene Stellen geeignet. Was in dieser Unsicherheit bleibt? Der Druck, sich und sein Humankapital aktuell zu halten. Was auch heißt, wer sich nicht auf einen „bildungsökonomischen Qualifikationsdiskurs“ (Scherr 2004: 86) einlässt, ist für sein Scheitern selbst verantwortlich. Eine sozialpädagogische Diskussion könnte hier auf dieses „bewältigungsintensive Ambivalenzproblem“ (Böhnisch, Lenz, Schröer 2009: 235) im Lernen für Sicherheit beziehungsweise im Lernen für das Gefühl der Sicherheit fokussieren. Ein Ansatzpunkt einer weiterführenden Diskussion kann mit Lenz, Schefold, Schröer (2004: 66) benannt werden: Mit dem individuellen Druck, sich und sein

Humankapital zeitgerecht zu platzieren und sich selbst zu behaupten, umgehen können und dabei seinen eigenen sozialen Raum zu erreichen.

5.4.3 Das „Orientierungsproblem“: Darstellung der Interpretationen

An dieser Stelle werden die erarbeiteten Interpretationen des „Orientierungsproblems“ über einen Vergleich thematisch ähnlicher Passagen verdichtet und auf ein lesbares Ausmaß reduziert. Ziel ist es, „ein plastisches Bild des Forschungsfeldes (zu) liefern“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2007: 363) und die gefundenen kollektiven Orientierungen vorzustellen.

5.4.3.1 Einleitender Überblick: von wegen Sicherheit(en)

Ich beginne die Darstellung der Interpretationen mit einem einleitenden Überblick. Die in den GD zur Sprache gekommenen Herausforderungen junger Erwachsener im Übergang Studium-Beruf sowie der in beiden Gruppen auffallende Wechsel in der Behandlung des Themas „Sicherheit“ sollen den Rahmen, in den die weiteren Darstellungen eingebunden sind, grob aufspannen. Ohne ins Detail zu gehen, sollen erste Konturen im „Bild des Forschungsfeldes“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 363) sichtbar werden.

Die Erfahrung mit Sicherheit zur Zeit des Studienabschlusses wird in beiden GD als von der Unsicherheit am Arbeitsmarkt kontrastierte beschrieben. Fast alle TeilnehmerInnen versuchten sich bereits erfolglos in Bewerbungsrunden. Auffallend ist, dass ihre persönliche Erfahrung mit der Schwierigkeit, Arbeit zu finden, in einen allgemeinen Bezug gestellt wird: Ein nahtloser Übergang ins Berufsleben, der nach den TnInnen der GD1 als sicherer Übergang zu verstehen wäre, ist *„heutzutage einfach nicht mehr der Fall“* (C GD1: 8). Die Aussage lässt vermuten, dass auch Personen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis mit der Frage „werde ich (m)einen Arbeitsplatz finden?“ konfrontiert sind. Auch in GD2 kommt die Erfahrung, dass ein Universitätsabschluss nicht unmittelbar Einstieg in den Arbeitsmarkt ermöglicht, klar zum Ausdruck. Die daraus resultierende Unsicherheit wird hier in Bezug auf das Aufrechterhalten-Können des während des Studiums möglichen sowie des aus der Familie gewohnten Lebensstandards weitergeführt. Die Aussage einer TnIn scheint von einem besorgten Ton unterlegt:

„ich weiß nicht, die Sicherheit weiß ich nicht, also darüber mach ich mir sehr viele Gedanken ob ich dann mal halt wirklich Geld verd- also genügend halt verdienen wird, und halt damit mein Leben weiter so führen kann wie ich es jetzt hab oder von meinen Eltern gewohnt bin“ (C GD2: 37-40).

Es wird klar: Gerade dann, wenn „*ernst- ernsthaftere Zeiten auf einen zu[kommen]*“ (A GD2: 9) wird finanzielle Sicherheit, die durch den Einstieg in das Berufsleben eigentlich möglich werden sollte, nahezu unmöglich.

Diese ersten an den Eingangsstimulus⁸⁶ anknüpfenden Diskussionsbewegungen verweisen umrisshaft auf Voraussetzungen, in die die Planung verschiedenster Alltagsbereiche eingebettet ist; auch wird in diesen ersten Minuten der Diskussionen klar, inwiefern über Sicherheit(en) gedacht wird: Es ist die Vorstellung der Ordnungsgewissheit, Verlässlichkeit, Planbarkeit, das Denken einer Herstellungslogik.

Auffallend ist, dass dieses „absolute“ Verständnis im Diskussionsverlauf beider Gruppen relativiert wird. Relativiert meint, dass „Sicherheit“ in und mit den behandelten Themen die Konnotation einer Machbarkeits- oder Herstellungslogik verliert und zunehmend als ein subjektives Gefühl der Sicherheit hervortritt – mit den Diskussionen aus Kapitel 3 könnte hier angeknüpft werden. Gruppe eins geht sogar soweit, dass sie ein absolutes Verständnis von „Sicherheit“ als für heutige Zeit weitaus unpassend ausweist:

„Ich denk man muss einfach jetz- heutzutage einfach anders denken (...) um sich nicht dadurch fertig zu machen lassen dass das heute einfach nicht mehr so ist wie früher“ (C GD1: 423-427).

An dieser Stelle wird bewusst auf eine nähere Interpretation und Darstellung verzichtet. Die Ausführungen sollen für einen einleitenden – vielleicht auch neugierig machenden – Blick ausreichen. Die Frage, welche Orientierungen und Sinnstrukturen sich im „*anders denken*“ (C GD1: 421) sowie hinter der angedeuteten Relativierung im Denken über Sicherheit(en) verbergen, ist Gegenstand der weiteren Darstellung der Interpretationen und wird folgend aufgenommen. Die einleitenden Anmerkungen abschließend möchte ich festhalten: Bereits zu Beginn beider GD wird klar, dass die Frage nach Sicherheit(en) bewegt. Gerade weil am biographisch wichtigen Übergang Studium-Beruf vieles unsicher und fraglich bleibt – mit Ausnahme einer TnIn blicken alle in eine Zukunft voller Fragezeichen – scheint sie auf Interesse und Resonanz zu stoßen. Gruppe eins beispielsweise startet mitunter energisch in die Diskussion; es wird klar: von wegen Sicherheit(en). Eine Herstellungslogik und Planbarkeit, etwa im Sinne einer finanziellen

⁸⁶ Der Eingangsstimulus versuchte in Anlehnung an einen Artikel der Wochenzeitschrift „der Spiegel“ die Lebensphase junges Erwachsenenalter zu umrahmen und den gedanklichen Einstieg ins Thema Übergang Studium-Beruf zu erleichtern – siehe Kapitel 5.2.1.

oder biographischen Gewissheit, liegt weit von der Lebensrealität junger Erwachsener im Übergang Studium-Beruf entfernt.

5.4.3.2 Die „Sicherheit“ zu wissen, was man machen will: Orientierung finden

Wie aufgezeigt, ist die Zeit des Übergangs Studium-Beruf von der Unsicherheit am Arbeitsmarkt, der zunehmend weniger Platz für junge Erwachsene Akademiker bietet, geprägt. Diese äußere Komponente trifft auf den individuellen Anspruch an Arbeit. Illustrativ ist mit A (GD 1) gesprochen: Es ist *„nicht nur der Druck dass ich einen Job krieg, aber dass ich einen Job find wo ich das Gefühl habe ja das passt für mich, das ist meiner Ausbildung entsprechend, für den bin ich auch anerkannt also“* (189-191).

Jedoch scheint dies (noch) nicht die primäre Herausforderung darzustellen. Die Erwartung, eine Arbeitsstelle zu finden, die mehr ist als nur Geld verdienen (A GD2: 187, B GD2: 196), fordert bereits vorher heraus: Es gilt herauszufinden, was zu einem passt, wo man seine Vorstellungen einlösen kann. Man muss sich klar werden *„wo man überhaupt arbeiten will“* (A GD2: 13-14), in welche Richtung die eigene berufliche Entwicklung führen soll.⁸⁷ Diese Frage – eine TnIn bringt zu Beginn der GD2 treffend zum Ausdruck – *„ich bin mir im Moment absolut unsicher was ich überhaupt machen möchte“* (C GD2: 25), scheint zum Abschluss des Studiums durchgehend unbeantwortet (auch GD2: 504-509). Auch in GD1 kommt diese Unsicherheit bereits zu Beginn der Diskussion zum Ausdruck: Wie E (GD1: 20-31) beschreibt, ist es ihr im Verlauf des Studiums nicht gelungen, die anfängliche – zu Studienbeginn – Unklarheit darüber, was sie mit dem Studium machen will, zu klären. Am Ende angekommen, kommt sie zu folgender Aussage: Textausschnitt aus der Eingangspassage: Ausbildung im Kontext Arbeitsmarkt (GD1 05-99)

27 E: [...] ⁸⁸ *mir kommts so vor, je länger ich halt Arbeit such und die Ohren offen halt, desto mehr komm ich drauf was ich wirklich machen will, weil wenn man fertig wird, ich wusste gar nicht wirklich den Bereich wo ich hin gehen will und gerade bei BWL ist es so breit gefächert und da finde ich es schwierig irgendwie da anzusetzen und zu sagen, das und das will ich machen*
[...]

⁸⁷ Es kann an angemerkt werden: Das Thema „Studienabschluss und dann?“ wird als Tertium Comparationis (Przyborski, Wohlrab-Sahar 2008: 297) an die Texte herangetragen und ein Vergleich thematisch ähnlicher Passagen erarbeitet.

⁸⁸ Mit [...] werden nicht zitierte Transkriptionsabschnitte gekennzeichnet, während (...) unsichere Transkriptionen hervorhebt. Siehe auch die im Anhang angeführten Transkriptionsregeln.

34 *wenn man weiß was man machen will tut man sich dann glaub ich schon irgendwie leichter, aber das ist für mich schwierig den Weg dorthin zu finden auf das was man wirklich machen will*

In dieser Hinsicht besser, so die gemeinsam geteilte Einschätzung von außen, hätten es Studierende anderer Studienrichtungen:

91 *C: es ist jetzt denk ich auch ein Unterschied ob wir jetzt hier sitzen, mehr in der Sport oder der Pädagogik als wenn hier jetzt irgendwie Ingenieure sitzen würden*

B: mh

C: dann denk ich mir wär das auf jeden Fall anders, dann würden die sagen ja wir haben Sicherheit fix, ich krieg meinen Arbeitsplatz die schreien jetzt schon

E: ja

C: nach uns die Informatiker das ist auf jeden Fall ein Unterschied deswegen ist vielleicht von der Auswahl (...) negativ

D: (...)⁸⁹

Auf die obige Passage Bezug nehmend kann angeführt werden: Während ihre offenen Studienrichtungen viele mögliche Wegverläufe erkennen lassen (auch GD1 9-17, 82-98, GD2 45-48), stünden AbsolventInnen von Studienrichtungen mit konkretem Berufsbild klar markierte Wege zur Auswahl. Die Frage, wie beziehungsweise wo es weitergehen soll, scheine für sie nicht zentral; auch das Thema „Sicherheit“ wäre damit ein anderes. „Die anderen“ könnten – im Gegensatz zu ihnen – ihren Wegverlauf (voraus)planen und sich damit finanzielle, aber auch biographische Sicherheit herstellen (GD1, 94-99).

Im Lesen dieser Textzeilen zum Thema „finanzielle und biographische Sicherheit je nach Studium“ (GD1: 82-99) schweiften meine Gedanken zurück in die Diskussionssituation. Ich erinnere mich, dass die Diskussion hier „spürbar“ wurde. Wie wird die Diskussion an dieser Stelle geführt? Die in Kapitel 5.3.2 angedeuteten gestalterischen Elemente (schneller Sprecherwechsel, Bezugnahme aufeinander, Lautstärke) werden im wiederholten Abhören des Abschnittes sichtbar. Die Herausforderung durch das Gefühl der Unsicherheit, resultierend aus der Frage „wie wird es weitergehen?“ sowie aus der schwierig erlebten Situation am Arbeitsmarkt, ist greifbar. Ich denke an „Sehnsucht nach Planungs- und Ordnungsgewissheit“, an den Wunsch einer langfristigen Herstellungslogik im Lebensplan. Die Aussagen – so meine Interpretation – liegen vor dem Hintergrund: „Die andern haben es um vieles besser, von wegen Sicherheit“.

⁸⁹ An dieser Stelle vergleicht D ihre Situation mit MedizinerIn in ihrem Familienkreis und beschreibt deren klare biographische Struktur, die für sie in keinsten Weise zutrifft. Auf die Darstellung der Transkription wird verzichtet.

Wie im obigen Zitat von E (GD1: 28-36), schimmert aber auch der für die Generation junge Erwachsene zentrale Orientierungsrahmen im erfahren von, denken über und sich schaffen von Sicherheit(en) durch; und zwar das Beantworten der Frage, „*was ich wirklich machen will*“ (E GD1: 28). Wie folgend aufgezeigt wird, steht Orientierung finden – sich für einen Wegverlauf entscheiden – im Mittelpunkt einer Diskussion zu Sicherheit(en).

Diese Interpretation soll mit zwei weiteren Textausschnitten zum Thema „Studienabschluss und nun?“ näher herausgearbeitet werden. Mit ihnen tritt die Bedeutung von Orientierung, Orientierung finden deutlich hervor.

Textausschnitt aus der Eingangspassage: Was will man machen (GD2: 06-73)

41 E: *mir geht's eigentlich also nicht ums finanzielle (...) da mach ich mir gar nicht so viele Gedanken drüber (...) (hab auch die Situation) dass ich jetzt im Januar oder Februar oder so was irgendwas fertig bin, und eigentlich immer noch keine Ahnung hab was ich danach machen werd, in welche Richtung es weitergeht, u:nd da hab ich mehr die inhaltliche Unsicherheit einfach, (...) denn ich mein mit Sportwissenschaften kann man ja auch alles oder nichts machen, das ist ja ein sehr schwammiges Feld und da (doch langsam) die Überlegung aufkam was ich überhaupt studiert habe die letzten Jahre, (...) vielleicht sollt ich halt auch was mal umsetzen können von dem Ganzen, genau da ist eher so die Unsicherheit also was, was ich einfach danach mach, also gar nicht so in finanzieller Hinsicht sondern einfach was mich ansprechen würde (1) so konkret und nicht hier und da herumjobben*

A: *eine Frage, hast du denn einen Überblick was es alles gibt?*

@-@

E: *ne*

A: *das ist es ja schon (...) also auf viele Dinge kommt man auch später drauf oder gar nicht*

E: *eben das war bis jetzt dachte ich auch so (...) immer so im Hinterkopf gehabt es wird sich schon was ergeben dann lernt man wen kennen es geht dann ja auch ganz schnell und jetzt (...)*

B: *ich glaub dass das ganz wichtig ist dass du dir einfach selber für dich wirklich mal genau überlegst wo sind deine Stärken was interessiert dich wo kannst du dir überhaupt vorstellen dass du, dass du später mal für längere Zeit mal deinen Job machst*

E: *na eh*

B: *also ich mein bei mir ist es jetzt ganz anders weil ich ich hab die Sicherheit ich hab einen Job nach dem Studium u:nd ich weiß eigentlich ganz genau was ich machen will nur bei mir ist die Unsicherheit liegt eher darin dass ich nicht zu 100% weiß dass mir der Job dann auch gefällt, ich denk ma halt wenn ich da jetzt anfang und eigentlich ist es was für für mein ganzes Leben und wenn es mir dann doch nicht gefällt dann ja was ist dann der Plan B eigentlich*

*E: das stimmt schon, es ist erstmal irgendwie (1) also die große Orientierungsphase 73
so was also (...)*

In diesem Textausschnitt kommt die zentrale Frage, was man mit beziehungsweise nach dem Studium überhaupt machen will (B GD2: 181-182, F GD2: 195-196) – E bezeichnet sie als „*inhaltliche Unsicherheit*“ (GD2: 45) – deutlich zum Vorschein: Auch wenn der Studienabschluss nahe bevor steht ist noch kein Ziel, keine Richtung für das Danach vorhanden. Die Fragen, „*was ich danach machen werd, in welche Richtung es weitergeht*“ (E GD2: 44), „*was mich ansprechen würde*“ (E GD2: 51), sind Fragen der Vergewisserung über den eigenen Standpunkt und bringen die Schwierigkeit, die eigene Richtung, sein Ziel zu finden und festzulegen zum Ausdruck.

Die inhaltliche Unsicherheit und die Notwendigkeit eigener Vergewisserung resultiert nach Ansicht von E daraus, dass sich seine Hoffnung, „*es wird sich schon was ergeben*“ (GD2: 59-60), nicht eingelöst hat. Seine Aussage „*und jetzt*“ (ebd.: 61) lässt vermuten, dass die Situation nun als alles andere als eine sich ergebende wahrgenommen wird. Wird er an dieser Stelle von B unterbrochen, so knüpft sie an die von ihm aufgeworfenen Orientierungsfragen an. Es ist wichtig, sich klar zu werden, was einen interessiert sowie den Bereich festzulegen, wo man auch für länger arbeiten will. Sie verweist damit auf die Wichtigkeit, eine Zielsetzung zu finden und die Weichen in Richtung eines konkreten Wegverlaufs zu stellen. Der Hintergrund ihrer Differenzierung der von E eingebrachten Proposition, „*es wird sich schon was ergeben*“, resultiert, wie im Verlauf der Diskussion deutlich wird, aus ihrer eigenen Erfahrung am Weg zu ihrem „sicheren“ Job nach dem Studium. Auch sie hat sich der Frage, „*was ist mein Ziel, was will ich erreichen?*“ (B GD2: 499) erst in den letzten Monaten ihres Studiums angenommen. Gerade das Festlegen dieser Zielsetzung, das Sich-Entscheiden für einen Wegverlauf, war aus ihrer Sicht wichtig.

Abschließend bringt E seine aufgeworfenen Fragen sowie die von B angedeuteten „wichtigen“ Antworten treffend auf den Punkt: „*es ist erstmal irgendwie (1) also die große Orientierungsphase so was also*“ (E GD2: 73). Seine Wortwahl macht deutlich, dass es sich um eine Zusammenfassung und Pointierung der Inhalte dieses Abschnittes handelt; die Fragen beziehungsweise die Antworten auf diese Fragen verweisen „*irgendwie*“ auf Sich-Orientieren, meinen „*so was*“ wie Orientierung, Orientierung finden. „*Die große Orientierungsphase*“ kann als Hervorhebung der Bedeutsamkeit, aber auch der Wichtigkeit von „für sich Orientierung finden“ – im Sinne von, „seinen Standpunkt

festlegen und darauf bezogen (s)eine Wegrichtung einzuschlagen“ – gelesen werden. E benennt damit den Orientierungsrahmen, der im Diskurs über Sicherheit in beiden GD immer wieder zum Ausdruck kommt.

Auch Gruppe 2 nimmt am Ende der Diskussion noch einmal das Thema „Studienabschluss und nun?“ auf und stellt, Bezug nehmend auf eine immanente Nachfrage, „Orientierung finden“ explizit in eine Sicherheitsperspektive. Gerade weil „Orientierung finden“, „sich über mögliche, zur Auswahl stehende Wegverläufe klar werden“, „für sich eine Zielrichtung festlegen“ als „*wahnsinnig schwierig*“ (B GD2: 502-503) wahrgenommen wird, „*ich mein da musst du erst einmal rauß finden was gefällt dir eigentlich, also das ist nicht so einfach*“ (B GD2: 506-509), scheint eine Antwort „Sicherheit“ zu vermitteln:

Textausschnitt aus der Passage: Sich Ziele setzen (GD2 560-577)

560 Y: *also Ziel vor Augen haben ist jetzt aber nicht (...) das was mir meine Sicherheit auf dem Weg dorthin gibt (...) dieses Ziel zu haben diese Zukunftsorientierung*

B: *ich glaub schon dass das*

(...)

B: *Sicherheit gibt*

C: *ja*

B: *ganz viel Sicherheit gibt dir das meiner Ansicht nach*

C: *glaub ich auch*

F: *weil du auch viel motivierter*

B: *ja*

F: *an die Sache ran gehen kannst wenn du weißt was du d- also was du erreichst*

A: *bzw. ich find genau anders rum, wenn du kein Ziel vor Augen hast dann hast du absolute Unsicherheit (I) also das find ich dann eigentlich eher das Schlimme, also ich find jetzt schon auch, wenn du ein Ziel vor Augen hast dass du dann eine gewisse Sicherheit hast (I) sicher nicht komplette Sicherheit, aber eben andersrum find ich eben dass du überhaupt keine Sicherheit hast.*

Mit einem kurzen Blick auf die formale Struktur dieser Sequenz kann der aufgezeigte Orientierungsrahmen unterstrichen und bestätigt werden: Die Gruppe nimmt die von B aufgeworfene Proposition auf, validiert diese und führt sie im Sinne einer Elaboration weiter aus; A schließt, auf die vorigen Aussagen Bezug nehmend, die Passage eindeutig ab. Dass es sich hier um eine „echte“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2008: 294) Konklusion handelt, zeigt das abrupte Ende des sehr dicht geführten und lebendigen Diskurses. Mit der Aussage scheint plötzlich alles gesagt zu sein.

Auffallend ist an dieser Stelle die Verstärkung beziehungsweise die Betonung der eigenen Aussage durch B. Auf „*ich glaub schon, dass das Sicherheit gibt*“, folgt unmittelbar, „*ganz viel Sicherheit gibt dir das meiner Ansicht nach*“. Sie scheint hier ihrer eigenen Erfahrung Ausdruck geschaffen zu haben. Wird diese auch von den anderen TnInnen validiert, so versucht F, dieser Sicherheit einen Namen zu geben: Sie verweist auf „wissen was man erreicht“. Dabei denkt sie zwar in einer Ordnungsgewissheit, benennt aber – so meine ich mit Verweis auf Kapitel 4.3.2 – die Grundlage für ein Gefühl der Sicherheit: Eine gefundene Zielsetzung steigert die Aktivität und Motivation, etwas in seinem Ausgang unsicheres in Angriff zu nehmen.

Dass es sich dabei „nur“ um ein Gefühl der Sicherheit handelt, wird zum Abschluss deutlich hervorgehoben. Interessant ist hier, dass A mit „*ich find jetzt schon auch*“ seine Aussage vor Aussprache absichert. Er weist darauf hin, dass „Sicherheit“ nicht in seinem ursprünglichen, und ihm nahe liegenden Sinngehalt verstanden wird beziehungsweise nicht mehr in diesem Sinne verstanden werden kann: Ein Ziel vor Augen haben, seine Ideen in Fahrtrichtung bringen, wird als „*gewisse Sicherheit*“ (B GD2: 576) wahrgenommen. Diese ist „*sicher nicht*“ als „*komplette Sicherheit*“ (ebd.) – an die obigen Ausführungen anlehnend kann angeführt werden, nicht als eine finanzielle oder biographische Ordnungsgewissheit – zu verstehen. Es ist, wie zum Abschluss – so meine Interpretation – zum Ausdruck kommt, das Gefühl, das bleibt: „*Andersrum*“, sprich dann, wenn man es nicht schafft seine Orientierungsphase mit einer Zielsetzung auf den Punkt zu bringen, hat man „*überhaupt keine Sicherheit*“ (A GD2: 576-577).

Wie schnell diese wahrgenommene Sicherheit an ihre Grenzen stößt, kommt in der zitierten, aber oben noch nicht interpretierten Konklusion der Eingangspassage „Was will man machen“ (GD2: 06-71) zum Ausdruck. Bezug nehmend auf die von E angesprochene Unsicherheit darüber, was er überhaupt machen möchte, weist B ihre Situation als eine „*ganz andere*“ (B GD2: 66) aus: „*ich hab die Sicherheit, ich hab einen Job nach dem Studium u:nd ich weiß eigentlich ganz genau was ich machen will*“. Dennoch spricht sie im selben Atemzug von der Unsicherheit, ob ihr der Job auch gefallen wird. Sie bringt den eingangs aufgezeigten Orientierungsrahmen, in den Arbeit eingebettet ist (ein Beruf, der zu mir passt, der gefällt), klar zum Ausdruck. Damit wird klar: Auch das Beantworten der Frage, in welche Richtung es weitergehen wird, auch das Beenden der „*großen Orientierungsphase*“ (E GD2: 72) heißt nicht – wissend, dass man auch in anderen, vielleicht einem besser gefallenden Tätigkeitsfeldern arbeiten könnte – für sich „Sicherheit“ erreicht zu haben.

5.4.3.3 Die „Sicherheit“, sich verändern zu können: erschwerte Orientierungsbedingungen

Wird das Thema „Ein Beruf, der etwas mit mir zu tun hat“ (aus der Passage Zukunftsplanung GD2) als Tertium Comparationis an die Texte herangetragen, so ist auffallend, inwiefern sich die Gruppen an dieses herantasten. Der Anspruch, einen Beruf zu finden, der gefällt, wird einerseits in seiner zeitlichen Veränderung, im Bezug zu früher, erkannt. Andererseits wird er unmittelbar mit „Veränderung“ in Zusammenhang gebracht: Berufliche Veränderungen werden bereits zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs mitgedacht, die Möglichkeit eines thematisch-inhaltlichen Wechsels ist im Hinterkopf.

Bei den folgend zitierten Textausschnitten verzichte ich auf eine unmittelbar anschließende ausführliche Darstellung der Interpretationen; sie sollen im Anschluss zusammenfassend analysiert werden.

Textausschnitt aus der Passage: Zukunftsplanung (GD2 349-555)

542 F: *ich mein früher hat man vielleicht eine Lehre angefangen und hat gewusst ja der Beruf der ist danach, das ist das ist vielleicht die Sicherheit gewesen die man früher gehabt hat*

C: *ja aber früher hat es das auch nicht so gegeben dass du da jetzt so wechselst ich mein da hast ha-, da hast halt deinen Beruf gelernt und dann bist du dabei geblieben (1) da hat man aber auch nicht so danach gefragt ob dir das jetzt wirklich so gefällt oder so, das war halt so, da hat man nicht so darüber nachgedacht*

F: *eben und heutzutage denkt man viel mehr darüber nach,*

B: *ja*

F: *so über die Selbstentwicklung und gefällt mir das was ich mach, die Möglichkeiten die sind ja offen (1) übern Horizont hinauf ä:m, was ja auch die Unsicherheit mit sich bringt*

554 C: *mhm, stimmt*

Textausschnitt aus der Passage: Offenheit- sich festlegen (GD1 361-440)

365 E: *(...) es ist heut auch eine Chance dass wir (...) glaub ich dass man einen Beruf hatte dass man die nächsten 20 30 Jahre war man beim selben Unternehmen wenns gegangen ist und hat den gleichen Beruf gemacht, und heut glaub ich ist man da auch offener sozusagen, natürlich ist nicht mehr die Sicherheit da, aber dafür ist man offener das zu machen was einem wirklich Spaß macht weil man eben die Veränderungen auch irgendwie sag ich mehr akzeptiert und auch vornimmt, weil eben wenn ich jetzt (...) (ich) bewerb mich jetzt bald (...) aber für mich sind das nicht die Unternehmen wo ich die nächsten 20 Jahre arbeiten will weil da will ich da vielleicht mal 4 Jahre dort arbeiten aber dann bin ich auch offen woanders hinzuwechseln und da weiß ich dann sicher mehr was ich dann genau will und dann*

gehe ich in diese andere Richtung, man muss halt so eine Waage sich schaffen dann kann man sich auch noch gut verändern und das find ich schon eine Chance zu Früher (offener) (...)

B: ich glaube das hat sich echt so verändert und das ist auch nicht schlecht

E: ja

B: wenn man in verschiedenen Sparten Erfahrungen sammelt und dann rausfiltern kann der Bereich ist meines und da da wird ich jetzt weitermachen oder so ich finde es schon eine Chance und auch von Vorteil wenn man verschiedene und nicht gleich irgendwo anfängt und (...) bleibt

383 *E: ja*

In beiden zitierten Abschnitten kommen – wie oben angedeutet – zwei Aspekte wesentlich zum Vorschein. Einerseits wird die berufliche Normalität von früher klar in einer Sicherheitsdimension ausgewiesen – sie stand für Gewissheit, was kommen wird. Berufswechsel, berufliche Veränderungen, das Anpassen der eingeschlagenen beruflichen Laufbahn an wechselnde persönliche Bedürfnisse waren aus Sicht der DiskussionsteilnehmerInnen nicht üblich. Im Gegensatz dazu liegt heute – für sie – die zentrale Herausforderung darin, einen Beruf zu haben beziehungsweise zu finden, der zu den eigenen Interessen passt. Wie F (GD2) unterstreicht, sind Fragen zur Selbstentwicklung eng an einen Beruf, der gefällt, gebunden. Hierfür notwendige Veränderungen – sie sind durch die Vielzahl an Möglichkeiten in Reichweite – werden akzeptiert und vorgenommen.

Wie eng der Übergang Studium-Beruf von einem Denken an berufliche Veränderungen geprägt ist, kommt in den Ausführungen von E (GD1) zu ihrem „gedachten“ Start in die Arbeitswelt deutlich zum Ausdruck. Sie sieht ihre Arbeitssuche nicht als Suche nach einer langfristigen Anstellung, aber eher als Möglichkeit, die eigenen Interessensbereiche weiter zu schärfen, um dann in die, zu diesem Zeitpunkt, für sie als passend erscheinende berufliche Richtung zu wechseln. Dieses kategorische Sich-Verändern-Denken – es ist in beiden Abschnitten präsent – kommt in seiner Tragweite mit folgender Aussage deutlich zum Ausdruck: *„man muss halt so eine Waage sich schaffen dann kann man sich auch noch gut verändern und das find ich schon eine Chance zu Früher (offener) (...)“* (E GD1: 375-376). Diese Waage könnte – so meine Interpretation – folgendermaßen gefüllt sein. Auf der linken Seite: Sich eben noch nicht endgültig festlegen, die Möglichkeit für Veränderung im Hinterkopf behalten. Auf der rechten Seite, als daraus folgende Reaktion, die ein Gleichgewicht möglich macht: Sein Leben so einrichten, dass Platz für Veränderung bleibt.

Dieser Platz für Veränderung kommt in beiden Gruppen deutlich zur Sprache; er ist als weiterer Orientierungsrahmen im Kontext Sicherheit(en) zu lesen: An die Stelle einer langfristigen Zielsetzung tritt heute eine kurzfristigere Lebensplanung (GD2: 363-369, GD1: 408-415) – „also früher hat man 10 20 Jahre vorausgeplant“ (D GD2: 366). Diese ist an den momentanen biographischen Interessen orientiert und denkt die Möglichkeit der Veränderung als Normalität. Was an dieser Stelle auffällt? Es kommt wieder der zeitliche Aspekt, der Vergleich zu früher, zum Ausdruck.

Während Gruppe zwei dieses Thema nicht näher aufnimmt, wird es in Gruppe eins (408-427) in der Passage Offenheit- sich festlegen (GD1 361-440) – siehe oben – weiter elaboriert. C kommt im Anschluss an die Differenzierung der Proposition „Offenheit für Veränderung“ durch D – sie stellt hier das Offen Halten von Optionen in Frage –, auf die zuvor von E eingebrachte Proposition „kurzfristig gedachte Stellensuche“ – zurück und spricht von einer allgemeinen Kurzfristigkeit der Lebensplanung. Ich finde ihren Versuch, diesen Orientierungsrahmen weiter zu konturieren, interessant und aussagekräftig – vielleicht auch originell. Der Textausschnitt soll zitiert und im Anschluss interpretiert werden.⁹⁰

Textausschnitt aus der Passage: Offenheit- sich festlegen (GD1 361-440)

408 C: *ich weiß jetzt nicht ich wollt nur sagen ähm ich denk grad auch dass es sich einfach nur geändert hat, dass früher eben die Ziele (...) die Ziele haben sich vielleicht ein bisschen geändert, einmal von langfristig auf kurzfristig ja: und dann halt auch im in dem Ziel selber einfach und dadurch ja würd ich auch trotzdem noch von Sicherheit sprechen aber es sind dann halt eher kurzfristige Sicherheiten vielleicht und nicht mehr diese langfristigen eben ab- abhängig von den Zielen die sich verändert haben heutzutage oder*

D: *stimmt*

B: *ja*

C: *also genau Abhängigkeit von dem also, wenn man sich gar keine große Ziele oder irgendwie dann setzt dann (1) oder sag ich mal, wenn man sich große Ziele setzt und die nicht erreicht dann ist die Unsicherheit (das alles) dann ist das fatal wenn das nicht klappt aber wenn man sich keine großen Ziele setzt und die kurzfristig sind, dann (2) ich weiß auch nicht @ @ ich denk man muss halt einfach jetzt- heutzutage einfach anders denken, ja nicht mehr von der Ideologie von den Eltern vielleicht ausgehen sondern man muss halt seinen eigenen eigenen Weg und einfach in eine andere Richtung jetzt heutzutage gehen um um sich nicht dadurch fertig zu machen lassen dass das heut einfach nicht mehr so*

427 *ist wie früher und ja*

⁹⁰ @ @ weist im Transkript auf das Lachen über den missglückten Versuch ihren Gedanken Ausdruck zu verleihen hin.

Die Zeilen vor ihrem Abbruch, bevor sie über ihren Versuch, ihre Gedanken auf den Punkt zu bringen, selbst lachen muss, können aus der Perspektive, „ich setz mir in meiner Situation doch keine langfristigen Ziele – wie es der Normallebenslauf (von früher) verlangen würde –, da versuch ich mich doch mit kurzfristigen Etappen vorzutasten“, gelesen werden. Kurzfristige Zielsetzungen sind demnach als Folge einer allgemeinen Verunsicherung, diese kann auch meinen (noch) nicht zu wissen was ich machen will, was zu mir passen könnte, zu interpretieren.

Weiters wird die „Ideologie der Eltern“, sie wurde an anderer Stelle der Diskussion (GD1: 238-264) als die Generation der Sparer, in der ein Sicherheitsdenken nach den Regeln der Planung und Ordnungsgewissheit gelebt wurde, beschrieben, aktuell als weitaus ungeeignet erkannt. Diese scheint in ihrer Langfristigkeit für die Lebenssituation junger Erwachsener weitaus unrealistisch, zu vieles scheint in Bewegung um es auch vorausplanen zu können. Vielmehr, so C, ist man gefordert „*einfach jetz- heutzutage einfach anders [zu] denken*“ (C GD1: 423).

Dieses Andersdenken hat eine klare Zielsetzung: „*um sich nicht dadurch fertig zu machen lassen dass das heut einfach nicht mehr so ist wie früher*“ (C GD1: 426-427). Was das „*heut*“ meinen kann, wird, um den Gedanken von C aufzunehmen, mit einem Vergleich zu früher sichtbar. Früher war es anders, eben auch einfacher; ich nenne es, unter Bezugnahme auf die Diskussionen, beständiger und planbarer, ohne dem Druck der Biographisierung, aber auch ohne die Freiheit hierfür. Wie in der Passage hervorgehoben wird, scheinen in entgrenzten Zeiten (es ist in Anlehnung an Kapitel 2.3.1 gesprochen), langfristige Zielsetzungen und Planungen wenig zielführend. Oder auch: Ein Denken in Langfristigkeiten wäre der beste Weg, um sich selbst „*fertig zu machen*“. Wie gesehen – der „eigene Weg“ hat „*eine andere Richtung*“: Es ist die Zukunftsplanung der kleinen Schritte, die die Möglichkeit der Veränderung beinhaltet.

A ergreift nun das Wort und kommt zu einer eindeutigen und aussagekräftigen Konklusion: Sie erkennt ihre eigene Lebensplanung in den Ausführungen von C wieder und stellt die Möglichkeit, „sich zu verändern“, eben das Planen in kurzfristig gedachten Teiletappen, in eine klare Sicherheitsperspektive:

Anschluss an den obigen Textausschnitt aus der Passage: Offenheit-sich festlegen (GD1 361-440)

428 A: *ja ob man einfach so zurück will oder, also mir kommt auch vor wenn ich das jetzt hör und an mich selber denk (1) es ist ja auch eine gewisse Sicherheit indem zu wissen ich kann mich verändern also ähm (1) weil so richtig festlegen will man sich dann ja auch wieder nicht also, so geht's halt mir, es ist eine wichtige Sicherheit zu wissen wenn mir der Job nicht mehr gefällt dann such ich mir was anderes weil einerseits sucht man schon Sicherheit aber andererseits, sich auf (...) was festzulegen sich so einzuzementieren das hat auch einen negativen Touch, also ich find ausprobieren verschiedenens kennenlernen (1) ja irgendwie ein Widerspruch*

C: *ja es stimmt schon ich find das eigentlich auch ganz gut dass man sich (...) dass es also viele neue Wege gibt und das ist ja auch was tolles denk ich mal und es gibt die Sicherheit dass ich nicht langweilig sterben werden @-@*

A: *es hat ja auch einen bitteren Beigeschmack sich vorzustellen ja ok man hat*
440 *einen sicheren Job (...) in der gleichen Firma man macht die gleiche Arbeit.*

Der Weg zurück – auch hier ist eine zeitliche Rückschau eingelagert – als Arbeit Sicherheit – im Sinne einer Ordnungsgewissheit, die langfristige Planbarkeit ermöglichte – aber eben auch einzementierte, wird hier von A eindeutig in Frage gestellt. Es wird noch einmal klar, dass eine solch „klare Sichtweise“ nicht mehr zu den aktuellen Erwartungen an Arbeit – die eng an die eigene Selbstverwirklichung gekoppelt ist – passt: Arbeit, „die gefällt“, braucht Platz für Veränderung.

Wie die Zeilen eindeutig zum Vorschein bringen, geht dieses Denken an Veränderung, respektive an mögliche Veränderung, soweit, dass man zum Zeitpunkt des Studienabschlusses „eigentlich“ keine handfeste Entscheidung treffen will, „*weil so richtig festlegen will man sich dann ja auch wieder nicht*“. Den in ihrer Aussage eingelagerten Widerspruch bringt A unmittelbar zum Ausdruck: Das Offenhalten von Optionen, das Platz lassen für Veränderung, für Anderes, steht mit einer Sehnsucht nach „Sicherheit als Ordnungsgewissheit“ – sie kommt mit „*einerseits sucht man schon Sicherheit*“ zum Ausdruck – im Konflikt. Sich festlegen, sich vielleicht auch „*einzuzementieren*“ wird als die hierfür notwendige Prämisse ausgewiesen; diese verschlüsse, oder erschwerte jedoch den Anspruch, sich so einfach als möglich verändern zu können.

Validiert C die Aussagen von A, indem sie die Vielzahl an Möglichkeiten als positives Element der Lebensgestaltung unterstreicht, so ist ihre, mitunter sarkastische, Bemerkung, „*es gibt die Sicherheit, dass ich nicht langweilig sterben werde*“, beidseitig interpretierbar: Sie kann als Ausdruck der Herausforderung, aber auch als notwendige, positiv erlebte Aktivität zur Gestaltung vorhandener Freiheiten gelesen werden.

Was in dem Textausschnitt weiters auffällt? A stellt in ihrer Konklusion ihre persönliche Sichtweise in einen allgemeinen Bezug: Ihre Wortwahl „*will man sich*“, „*sucht man schon*“, verallgemeinert; sie scheint damit nicht nur für sich zu sprechen.

5.4.3.4 Die „Sicherheit“, flexibel zu sein: an Neu- und Umorientierung denken müssen

An dieser Stelle möchte ich auf zwei thematisch ähnliche Aussagen verweisen, die im Kontext der bisherig genannten Orientierungsrahmen gelesen und interpretiert werden können. Werden diese sehr eindrücklich hervorgehoben, so möchte ich von einer Ergänzung im Sinne einer klärenden Differenzierung sprechen. Was damit gemeint ist, soll folgend aufgezeigt werden.

Der erste Textausschnitt ist Teil der bereits behandelten Passage „Offenheit- sich festlegen“ in GD1. Werden hier – wie oben interpretiert – die Themen kurzfristig gedachte Zukunfts- und Berufsplanung sowie sich Möglichkeiten offen halten diskutiert und in einer Konklusion positiv bewertend hervorgehoben, kommt D zu einer klaren Differenzierung:

„aber sicher ist nur die Unsicherheit um das mal so zu zitieren, das Problem ist halt bei vielen Sachen du musst halt von irgendwas ausgehen um zu handeln, also wenn alles irgendwie schwammig ist und sonst was und alles anders sein könnte dann, also, du musst irgendwas fest machen wie du dir das vorstellst (...) um deine Entscheidung auszurichten und (1) was vielleicht wichtig ist dass du weißt dass es anders kommen kann, aber du musst dich auf irgendwas festlegen“ (GD1: 384-389).

Benennt sie hier – auffallend banal – die Antwort einer jeden Orientierungsfrage wenn mehrere Wegrichtungen zur Auswahl stehen, so „verhandelt“ sie die beiden oben skizzierten Orientierungsrahmen des beziehungsweise die skizzierten Markierungen im Orientierungsproblem – es war von der „gewissen Sicherheit“, erfahrbar wenn man für sich eine (Orientierungs-)Entscheidung festgelegt hat, aber auch von der „Sicherheit“, sich verändern zu können gesprochen.

Im Sinne einer Gegenposition letzterer und Hervorhebung ersterer kann angeführt werden: Gerade weil viele Möglichkeiten offen sind, aber eben auch unklar ist, wohin diese führen werden, welche weiteren Möglichkeiten sich ergeben könn(t)en – eben weil auch „*alles anders sein könnte*“ – muss ihrer Ansicht nach „*etwas fest gemacht*“ und eine (Orientierungs-)Entscheidung getroffen werden. Diese wird, so hat es den Anschein, gerade deshalb – im Chaos der Möglichkeiten – umso wichtiger.

Interessant ist an dieser Stelle der Hinweis, vorbereitet zu sein, dass diese Entscheidung wahrscheinlich keine „wirkliche Entscheidung für etwas“ bleiben kann: *„es ist wichtig dass du weißt dass es anders kommen kann“*. Ich lese die Zeile als präventiven Hinweis, nicht überrascht zu sein *„wenn das nicht klappt“* (C GD1: 412-422) – eine passende Aussage aus GD1; auch hier ist die Wahrscheinlichkeit, dass es anders kommen kann, Thema. Als Sinnstruktur dieser Aussage kann „eventuell notwendige Neu-Orientierung“ beziehungsweise „mit Neu-Orientierung rechnen“ angeführt werden.

Die zweite zu vergleichende thematisch ähnliche Aussage findet sich in GD2:

„also ich glaub die Sicherheit ä:hm die ist dass man flexibel bleibt und offen für alles und nicht irgendwie, eben wie du gesagt hast dass man sich denkt, oh Gott ich find nix in dem Bereich in dem ich eigentlich ausgebildet bin sondern dass man wirklich trotzdem einfach alle Möglich- also jetzt sind wir wieder bei dem Thema alle Möglichkeiten die stehen einem ja offen eigentlich“ (F GD2: 188-192).

War oben von der „Sicherheit im Wissen ich kann mich verändern“, im Sinne, auch andere für mich passende Wege stehen zur Auswahl, ich will sie optional noch offen lassen, gesprochen, so kann hier die „Sicherheit im Wissen ich kann mich verändern“, im Sinne, ich kann auch andere Wege gehen, es muss nicht der ursprünglich festgelegte sein, angemerkt werden. An die im vorigen Unterkapitel aufgezeigten Interpretationen anschließend, kann angeknüpft werden: Flexibel bleibt, wer sich nicht endgültig festlegt; flexibel bleiben wird einfacher, wenn man sich Optionen offen lässt.

Mit den skizzierten Aussagen kann das „Orientierungsproblem“ im Übergang Studium-Beruf weiter konturiert werden. In von „innen“ als auch von „außen“ herausgeforderten Übergängen Studium-Beruf wären Entscheidungen, die einen einzementieren, wichtig; diese sind aber selten. Sich entscheiden meint heute nicht, sich langfristig festzulegen, eine langfristige Lebensplanung wird von einer kurzfristigen abgelöst. Sich ein Ziel setzen, seine Wegrichtung festlegen, heißt nicht, nicht an Veränderung zu denken; sich ein Ziel setzen heißt nicht, nicht an Veränderung denken zu müssen. In diesem Spannungsfeld ist eine gewisse Sicherheit eng an Orientierung gebunden. Genauer: Orientierung finden in der Vielzahl an Möglichkeiten sowie unter erschwerten Orientierungsbedingungen. D.h., eigene Ansprüche, aber auch äußere Notwendigkeiten lassen mögliche Neu-, und Umorientierung unmittelbar Thema werden.

5.4.3.5 Die „Sicherheit“, „dass man das trotzdem irgendwie meistern kann“: Sich-Orientieren-Können

Wird zum Abschluss „Orientierung finden“ – verstanden als Festlegen was man machen möchte – als Tertium Comparationis an die Texte herangetragen, fällt auf, dass Orientierungsfragen auch in der Passage „Lebensbereiche in einer Sicherheitsperspektive“ (GD2: 166-247) zentral hervortreten: Es ist dann von Sicherheit die Rede, wenn Orientierung als Hintergrund von Aussagen sichtbar wird.

Die gewählte Passage folgt an die Behandlung des Themas „Sicherer Übergang in das Berufsleben durch die Ausstattung mit Humankapital“⁹¹ und wird von mir, als Diskussionsleitung, mit einer Rückschau auf das bereits zu Beginn der Diskussion – im Anschluss an den Eingangsstimulus – angesprochene Thema „Familie“ eröffnet. Familie wurde hier, im Sinne einer bedingungslosen Unterstützung, als „*das einzige was mir eigentlich richtig Sicherheit gibt*“ (D GD2: 74-75) ausgewiesen, eine genauere Ausführung aber nicht näher aufgenommen. Wie im unten zitierten Textabschnitt ersichtlich wird, erweitere ich, mit der Bezugnahme auf dieses immanente Thema, die Perspektive aber auch auf andere Lebensbereiche. Damit verlasse ich ein methodisch korrektes Vorgehen; die Frage nach einem noch nicht durch die Gruppe aufgenommenem Thema würde, als exmanentes Nachfragen, erst am Ende der Diskussion, wenn das immanente Potenzial erschöpft ist, folgen.

Textausschnitt aus der Passage: Lebensbereiche in einer Sicherheitsperspektive (GD2 166-247)

166 Y: losgelöst vom Denken, für diesen Beruf eigne ich mir das und das an weil ich weiß es wird gefordert (1) bei dir war es vorher die Familie als sprichwörtlich einzige Konstante die bleibt, was sind weitere, ich nenne es Lebensbereiche in einer Sicherheitsperspektive

E: ja also (...) über Reisen oder über sonstige Erfahrungen die man, mit jetzt auch mit sich selber oder so im Leben gesammelt hat dass die einfach gewisse (1) ja ä:h ja schon so gewisse Sicherheit geben wenn man sich vielleicht mit sich selbst befasst hat (1) dass man dann (1) ja darauf dann aufbauen kann

B: dass man dann einfach weiß wenn es jetzt nicht gleich klappt oder so: dass man dass man das trotzdem irgendwie meistern kann weil ich mein wenn man ähm was weiß ich jetzt im Ausland irgendwo a länger ist da sind auch schwierige Situationen dabei die man irgendwo: überwinden muss und ich glaub schon dass einem das einfach hilft dass man auch dann, in einer schwierigen Situation dass man nicht gleich einen Job findet oder dass man vielleicht eigentlich nicht weiß was soll ich eigentlich machen, dass man da einfach auch einen einen Weg findet um da durch

⁹¹ Es werden Studienabschlüsse, weitere Qualifikationen, sich hervorheben diskutiert.

zu finden und da nicht total frustriert irgendwie (1) (...) o Gott ich hab komplett das falsche studiert was mach ich jetzt eigentlich oder so, dass man da einfach dann auch seine Fähigkeiten sieht und wirklich rauf findet wo man vielleicht hingehört

A: ja

C: ja

F: und das ist dann auch oft das Problem das man hat dass man nicht weiß was man machen will wo man dann, wo im Gehirn ein Chaos herrscht und man kann irgendwie nicht sortieren und dass man da dann die Fähigkeit entwickelt ä:m strukturiert zu denken was hab ich gemacht was kann ich und welche Möglichkeiten gibt's noch außerdem und dass man dann irgendwie (1) dass man nicht den Überblick verliert

A: ja dass man einfach aus Löchern die sich vielleicht irgendwo auftun halt wieder rauf findet (1) eben dass man flexibel ist und sich vielleicht anders orientiert

200 oder so

Es fällt auf, inwiefern „Sicherheit“ zur Sprache kommt. Eine „gewisse Sicherheit“ (E GD2: 172) wird gestärkt von der Überzeugung auf Herausforderungen, vorbereitet zu sein, schwierige Situationen meistern und Orientierung, oder auch Neu-Orientierung finden zu können.

Ein genauerer Blick auf den Textverlauf soll meine Interpretationen nachvollziehbar machen und weiter konturieren: Weist E einleitend reflektierte Erfahrungen, ob auf Reisen oder im Alltag – er nennt es „wenn man sich vielleicht mit sich selbst befasst hat“ – als Fundament für eine „gewisse Sicherheit“ aus, so sind das aus seiner Sicht Erfahrungen, auf die man „aufbauen kann“. Sie können einem später, eben in herausfordernden Situationen, weiterhelfen. Interessant und auffallend ist hier die wiederholte Verwendung der Bezeichnung „gewisse Sicherheit“. Sie beschreibt aus meiner Sicht – wie bereits angedeutet – eine Relativierung, ich nannte sie das „Gefühl der Sicherheit“.

Nimmt B in Folge die Ausführungen von E auf, so versucht sie diese exemplarisch zu elaborieren. Sie spricht von bewältigten schwierigen Situationen, die in späteren Orientierungsfragen Mut machen und die Gewissheit geben, auch diese meistern zu können: dass „man dann einfach weiß wenn es jetzt nicht gleich klappt oder so: dass man dass man das trotzdem irgendwie meistern kann“.

Verlässt F mit ihrem, an diese Exemplifizierung anschließenden Einwand zwar das aufgenommene Thema, so kann dieser dennoch vor demselben Hintergrund gelesen werden. Das Herausfinden, „was man machen will“, ist eng an Selbstvergewisserung gebunden. Fragen wie „was hab ich gemacht was kann ich und welche Möglichkeiten

gibt's noch außerdem“ sind Fragen, die helfen, die eigene Standortbestimmung zu klären. Sie unterstreichen die Bedeutung der Reflexion von Erfahrungen, aber auch der Fähigkeit zur Reflexion.

Interessant ist die abschließende knappe Konklusion von A. Hier kommt die Bedeutung der Fähigkeit sich neu orientieren zu können, der Flexibilität verschiedene Wege gehen zu können, aber auch der hierfür notwendigen Reflexivität abschließend noch einmal zum Ausdruck: *„dass man einfach aus Löchern die sich vielleicht irgendwo auftun halt wieder raus findet“*. Auffallend ist hier die Bezeichnung „Löcher, aus denen man wieder raus finden muss“. Ihnen ist implizit, bereits in Schwierigkeiten zu sein; sie beschreiben – meiner Ansicht nach – bildhaft die herausfordernden und mitunter belastenden Potenziale einer weitaus unsicheren Lebenswelt mit denen es umzugehen gilt. Eine *„gewisse Sicherheit“* die bleibt scheint – die Aussage von B noch einmal aufnehmend – umrahmt von der Überzeugung, *„dass man das trotzdem irgendwie meistern kann“* (B GD2: 177).

Spricht die Gruppe im Anschluss darüber, was es heißen kann „in ein Loch zu fallen“ (es wird die Situation einer Bekannten eines Tn beschrieben und diskutiert, für sie „passt“ – so seine Sichtweise – diese Bezeichnung, so gelangt das Gespräch zum Thema Unterstützung durch Familie und Freunde. Interessant ist hier: Unterstützung durch Freunde und/oder Familienangehörige meint die Unterstützung in Orientierungsfragen. Gerade zur Zeit des Studienabschlusses sind es Personen, die einen gut kennen, die einem dabei helfen *„um überhaupt mal rauß zu finden, wa-was ist vielleicht mal das Richtige“* (B GD2: 286-287), die als Ideengeber Unterstützung geben. B hebt an dieser Stelle hervor: Es ist wichtig, *„dass man über diese Dinge überhaupt nur spricht, weil wenn man das nur alles in sich hineinfrisst und (1) (denkt) oh Gott was mach ich jetzt jetzt kann ich doch gar nichts haben ich bin eigentlich total orientierungslos und so“* (B GD2: 288-291). Mit ihrer nicht fertig gesprochenen Aussage verweist B einerseits auf die mit den Darstellungen der Interpretationen sichtbar gewordene Schwierigkeit, Orientierung zu finden. Andererseits unterstreicht sie das Belastungspotenzial von Orientierungsfragen und verweist auf die Wichtigkeit eines aktiven Austausches mit anderen. Dieser kann gerade dann, eben wenn unklar ist, wie beziehungsweise wohin es weitergehen soll, wesentliche Unterstützung bieten. Sie hebt hervor: Das Orientierungsproblem braucht Gehör.

5.5 Präsentation der Ergebnisse

Im vorigen Kapitel wurden die Interpretationen der GD sehr ausführlich nachgezeichnet. Vorliegend sollen die Ergebnisse im Überblick präsentiert werden.

Wie die GD aufzeigen, scheint die Erfahrung mit Sicherheit(en) im Übergang Studium-Beruf von einem „Orientierungsproblem“ sowie von einem „Humankapitalproblem“ konturiert zu sein.⁹² Lag die Zielsetzung der Forschungsarbeit darin, auf einen zentral behandelten Themenbereich zu fokussieren und diesen in den Blick zu nehmen, so habe ich mich entschieden, das konstatierte Orientierungsproblem näher auszuwerten. Ein Ausblick auf das Humankapitalproblem wurde in Kapitel 5.4.2 umrissen, an dieser Stelle werden die zentral gefundenen Markierungen des Orientierungsproblems aufgezeigt.

Von wegen Sicherheit(en). Die Zeit des Übergangs Studium-Beruf – es ist für Studierende aus Studienrichtungen ohne konkretem Berufsbild gesprochen – scheint von der Sicherheit einer biographischen Ordnungsgewissheit und Planbarkeit weit entfernt zu sein. Sie ist geprägt von einer Zukunftsplanung voller Fragezeichen und Ungewissheiten. Wurde diese Lesart von Sicherheit zu Beginn der Diskussionen als Vergleichselement für die eigenen Situationen herangezogen, so ist im Diskussionsverlauf beider Gruppen eine Abgrenzung von dieser Extremposition zu beobachten. In Folge wird die Bezeichnung „gewisse Sicherheit“ gewählt; es kommen subjektiv Sicherheit vermittelnde Strategien im Umgang mit Unsicherheit zum Ausdruck. Diese Bezeichnung weist sprichwörtlich darauf hin, dass damit eigentlich wenig Sicherheit beschrieben ist. Im Sinne einer Relativierung im Denken über Sicherheit(en) kann angedeutet werden: *„man muss [...] heutzutage einfach anders denken, ja nicht mehr von der Ideologie von den Eltern vielleicht ausgehen sondern man muss halt seinen eigenen eigenen Weg und einfach in eine andere Richtung [...] gehen, um sich nicht dadurch fertig zu machen lassen, dass das heut einfach nicht mehr so ist wie früher [...]“* (C GD1: 423-427). Anknüpfungspunkte bieten hier die in Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 skizzierten Überlegungen von Kaufmann (1970) und Gehlen (2004); sie sprechen von einem Sicherheitsgefühl als subjektivem Zustandsbewusstsein.

Eine gewisse Sicherheit und Orientierung liegen eng aneinander.

- Entscheiden, „was man überhaupt machen möchte“ (C GD2: 25), wird aufgrund der vielen Möglichkeiten – „die sind ja offen (1) übern Horizont hinaus“ (F GD2: 552) – schwierig: Sicherheit wird als „gewisse Sicherheit“ dann erfahrbar, wenn

⁹² Andere Themen beispielsweise Familie, soziale Netzwerke wurden in den GD angeschnitten, waren aber nicht ausführlich Thema.

man es schafft, Orientierung zu finden, **wenn man weiß, was man machen will.**

Wie deutlich wird, scheint diese „gewisse Sicherheit“ im Übergang Studium-Beruf aber in ein ambivalentes Spannungsfeld eingerahmt zu sein. Dieses ist einerseits durch Herausforderungen von „außen“ durch unsichere Übergänge, in denen *„alles irgendwie schwammig ist und sonst was und alles anders sein könnte“* (C GD1: 386-387), in denen es wahrscheinlich ist, *„dass es anders kommen kann“* (ebd.), tangiert; andererseits aber auch von „innen“ durch eine gewollte, aber auch notwendige, kurzfristige Lebensplanung – zu sehen als Strategie gegen ein *„sich so einzementieren“* (A GD1: 434). In Anbetracht dieser Voraussetzungen scheint eine klare Beantwortung der genannten (Orientierungs-)Frage schnell an Grenzen zu stoßen.

- *„So richtig festlegen will man sich dann ja auch wieder nicht“* (A: GD1, 430-431): Eine Zukunftsplanung der kleinen Schritte, wird zur **„Sicherheit“, sich verändern zu können**, wenn man will.

Aber auch,

- In entgrenzten Zeiten kann Sich-Verändern-Können bereits im Übergang Studium-Beruf meinen, sich verändern müssen zu können: **Die „Sicherheit“, flexibel zu sein.**

Es sind dies nicht die günstigsten, oder einfachsten („äußeren“, wie „inneren“) Voraussetzungen für die *„große Orientierungsphase“* (E GD2: 72): **Sich** in Anbetracht dieser Voraussetzungen **orientieren wird schwierig und anspruchsvoll.**

Was in dieser *„großen Orientierungsphase“* (E GD2: 72) weiterhilft? Es ist die „gewisse Sicherheit“, **zu wissen, „dass man das trotzdem irgendwie meistern kann“** (B GD2: 178). Diese ist, so die TnInnen, eng an die Fähigkeit eigener Vergewisserung gebunden: *„dass man da dann die Fähigkeit entwickelt ä:m strukturiert zu denken was hab ich gemacht was kann ich und welche Möglichkeiten gibt's noch außerdem“* (F GD2: 196-198).

- Die „Sicherheit“, die bleibt, und **sich orientieren können** liegen eng aneinander.

Was darüber hinaus noch erwähnenswert ist? Ist über Sicherheit(en) gesprochen, so fällt auf, dass verschiedenste Themen im Vergleich zu früher analysiert werden – Sicherheit als biographische Ordnungsgewissheit schien damals noch greifbar. Die Diskussionen sind von einem Blick zurück, aber auch von der Einsicht, dass gerade durch die vorhandene Offenheit, aus der die Unsicherheiten und Fragezeichen resultieren, „alles“ möglich ist, gekennzeichnet.

Zum Abschluss kann zusammenfassend hervorgehoben werden: In entgrenzten Übergängen – wie sie die Übergänge Studium-Beruf beispielhaft darstellen – liegen Sicherheit(en) und Orientierung im Kontext „sich orientieren“, „schwierige Orientierungsbedingungen“, „Neu- und Umorientierung“ sowie die Überzeugung mit „Orientierungsfragen umgehen zu können“ eng beisammen.

5.6 Diskussion der Ergebnisse

Überblickt man die Ergebnisse der GD ohne näheren Fokus, fällt auf, dass Inhalte soziologischer und sozialpädagogischer Publikationen zum Thema Übergänge unterstrichen werden. In Anlehnung an Beck (1986), Rauschenbach (1999), Stauber (2000) und Böhnisch (1994) wurde in den Kapiteln 2.2 und 2.3 aufgezeigt, dass Übergänge ins Berufsleben ohne klare Gesetzmäßigkeiten und Regeln zurückzulegen sind; die Struktur des Normallebenslaufs verliert mehr und mehr ihre Gültigkeit, an ihre Stelle rückt das Schreiben der je eigenen Linie im biographischem Bezug. In den GD ist diese subjektiv-individuelle Rückbindung bei zunehmend entgrenzten Rahmenbedingungen als Grundlage der Diskurse der Erfahrungen mit und zu Sicherheit(en) zu erkennen.⁹³

Leiten die von Walther (2000: 299-327) beschriebenen Handlungsprinzipien zum Gestalten von Lebensentwürfen im jungen Erwachsenenalter – er spricht von Wählen, Offenhalten, Vereinbaren, Selbstinszenieren – den Blick, fällt auf, dass die Prinzipien „Wählen“ und „Offenhalten“ in den GD zentral Thema waren und im Kontext Sicherheit(en) diskutiert wurden. Wie Walther (2000: 307) beschreibt, ist Wählen „ein selbstverständlicher Akt, der sich aus dem modernisierten Selbstbezug ergibt“, ist in Folge „Anspruch und zugleich Aufforderung“ (ebd.). Wähle dein Leben selbst! – so könnte die gegenwärtig erreichte Freiheit, aber auch die Notwendigkeit, dies möglichst zu tun, plakativ umrissen werden. Wie mit der Zusammenfassung der Ergebnisse aufgezeigt wurde, ist diese (Wahl)Freiheit in einer konturlosen und unsicheren Zeit in ein ambivalentes Spannungsverhältnis eingebunden. Um mit einem bekannten Sprichwort zu sprechen: Wer die Wahl hat, hat die Qual – Grundbedingung des Wählens ist es, Alternativen zu haben und sich für eine zu entscheiden; als Ziel einer Wahl ist eine

⁹³ In Kapitel 5.2.1 sprach ich mit Verweis auf gesellschaftsstrukturelle Bedingungen vom konjunktiven Erfahrungsraum „Unsicherheit“.

entweder-oder Entscheidung zu sehen. In Konsequenz gilt: Wer entscheiden kann, kann auch falsch entscheiden, sich Optionen offen halten kann Vorteile bringen.⁹⁴

Folgend soll erstens die genannte Ambivalenz, Walther (2000: 311) spricht vom Dilemma zwischen sich Festlegen – Entweder-Oder – und Offenhalten – Sowohl-Als-Auch –, näher betrachtet und als gesellschaftliche Notwendigkeit interpretiert werden. Sich in dieser Ambivalenz zurechtfinden zu müssen, sich trotz ungünstiger Rahmenbedingungen zu orientieren und Orientierung zu finden, scheint die logische Herausforderung. Auf diese Diskussion angelehnt, wird zweitens dem Orientierungsbegriff Aufmerksamkeit geschenkt. Allgemeine Betrachtungen leiten an dieser Stelle über zur Frage, inwiefern Orientierung finden, zu sehen als „’wissen wo’s lang geht“ (Madlener 2008: 152), Unterstützung und damit Orientierungshilfe erhalten kann. Wie aufzuzeigen sein wird, kann von Bildung als Selbstbildung – wie etwa bei Thiersch (2008, 2008a) diskutiert – und von der Fähigkeit für einen biographischen Blick – er wird von Alheit (1990: 66) mit dem Konzept Biographizität beschrieben – gesprochen werden.

5.6.1 Orientierung finden im „zwischen Entweder-Oder und Sowohl-Als-Auch“

Die Ergebnisse zeigen, dass die Zeit des Studienabschlusses von einer beruflichen Orientierungslosigkeit geprägt ist. Mit einer Ausnahme ist für die 12 jungen Erwachsenen, die an den Diskussionen teilnahmen, weitestgehend unklar, welche berufliche Laufbahn passend sein könnte und in welche Richtung sie weitergehen sollten. Ein bezeichnendes Zitat hierzu: „[...] *Ich bin mir im Moment absolut unsicher was ich überhaupt machen möchte*“ (C GD2: 25). Wird diese Aussage im Diskursverlauf mit dem Etikett „*inhaltliche Unsicherheit*“ (E GD 2: 45) ausgewiesen, so wird hier nicht nur die in der Wahlfreiheit implizit enthaltene Aufforderung, sich für etwas zu entscheiden, hervorgehoben. Vielmehr aber – wie die GD klar unterstrichen haben – ist sie im Kontext „sich in der Vielzahl der Möglichkeiten für etwas zu entscheiden“ zu lesen:

552 F: *die Möglichkeiten die sind ja offen (1) übern Horizont hinauf ä:m, was ja auch die Unsicherheit mit sich bringt*

C: *mhm, stimmt*

B: *also ich find halt schon immer auch wichtig dass man irgendein Ziel vor Augen hat, aber ich glaub einfach nicht dass, es wirklich viele gibt wo das endgültige Ziel vor Augen haben*

⁹⁴ Es sei auf die Ausführungen zu sozialen Risiken (Rauschenbach 1999) in Kapitel 2.3.2 verwiesen.

Wir haben in der Darstellung der Ergebnisse bereits gesehen: Wer es schafft, eine Entscheidung zu treffen und das Ziel seines weiteren Wegverlaufs – die Richtung zu fixieren wäre ein erster Schritt – festzulegen, erlangt „*ganz viel Sicherheit*“. Mit anderen Worten:

Auch die Multioptionsgesellschaft braucht eine Entscheidung.

Das Problem hier? Mit einer klaren Entscheidung für etwas ist die „*Sicherheit indem zu wissen ich kann mich verändern*“ (A GD1: 429-430) bedeutend geschmälert, die „Sicherheit“, einfach etwas anderes machen zu können, stünde unter anderen Vorzeichen:

Sich für einen Weg zu entscheiden, heißt auch, einen anderen auszuschließen, diesen vielleicht zu verschließen.

Inwiefern diese von den TnInnen benannten Sicherheiten biographische Lebensbewältigung beziehungsweise ein Entwerfen dürfen des eigenen Lebensplans – mit der Anmerkung ist auf das Kapitel 4.3 verwiesen – erschweren, aber gleichzeitig auch erst möglich machen, soll weiters analysiert werden.

Wie in der Präsentation der Ergebnisse aufgezeigt, scheint in entgrenzten Übergängen das Denken an mögliche Veränderung von „außen“ gefordert, aber auch von „innen“ gewollt zu sein; es kann als Normalität des jungen Erwachsenenalters bezeichnet werden. Wenn weitestgehend unklar ist, wohin eine festgelegte Wegrichtung führen wird und führen kann – Rauschenbach (1999: 244f) spricht in diesem Zusammenhang von sozialen Risiken⁹⁵ – scheint ein Entweder-Oder-Denken wenig Vorteile zu bringen. Es hat den Anschein, als ließe das Schreiben des eigenen Lebensplans unter diesen Voraussetzungen ein klares Entweder-Oder nicht zu.

„Darauf, dass die Versprechen (...) hinsichtlich des Gebrauchswerts von Ausbildung für eigene Lebensentwürfe auch eintreffen, können sich junge Frauen und Männer immer weniger verlassen“ (Walther 2000: 309).

Diese Aussage Walthers wird mit den GD klar unterstrichen. Das Eintreten der Wahrscheinlichkeit äußerer Faktoren, die Veränderung bereits zum Zeitpunkt des Übergangs Studium-Beruf notwendig werden lassen, ist in „unserer Moderne“ (Thiersch 2007: 116) relativ hoch einzuschätzen. Suggestiert eine Entscheidung für etwas eine „gewisse Sicherheit“, so sind deren Grenzen hier schnell offen gelegt. Unter den Vorzeichen, „*die Sicherheit ä:h'm die ist, dass man flexibel bleibt und offen für alles*“ (F

⁹⁵ Es ist auf Kapitel 2.3.2 verwiesen.

GD2: 188) ist es von Vorteil das „Alles“, also die Möglichkeiten für Veränderungen, ein Stück weit im Auge zu haben – beziehungsweise bereits vorher ein Stück weit fokussiert zu haben. Ein gelebtes Sowohl-Als-Auch kann Vorteile bringen.

Dass ein klares Entweder-Oder auch in einer „inneren“ Perspektive alles andere als Sicherheit erfahren lässt, kommt in den GD im Kontext einer biographisierten Lebens- und Zukunftsplanung deutlich zum Vorschein. Wir haben gesehen: Der Anspruch, einen Beruf zu finden der Spaß macht, hüllt auch den fixen Berufseinstieg im gewünschten Feld in Fragezeichen – für eine TnIn der GD gilt: der gewollte Arbeitsplatz ist bereits gefunden. Es bleibt *„die Unsicherheit dass ich nicht weiß dass mir der Job dann auch gefällt“* (B GD2: ??). Auch für sie ist bereits jetzt die Frage nach einer Alternative im Hinterkopf: *„was ist dann der Plan B eigentlich?“*. Neben diesem konkreten Beispiel kann auf die Analyse einer klaren Entweder-Oder Entscheidung hingewiesen werden: *„sich auf (...) was festzulegen, sich so einzementieren das hat auch einen negativen Touch“* (A GD1: 434). Es ist klar: eine Entweder-Oder Entscheidung grenzt den Weg zum (möglich) „richtigen“ Beruf frühzeitig ein, die Möglichkeit für Veränderung wird nicht leichter. Auch hier zeigt sich: Ein Sowohl-Als-Auch-Denken zu vernachlässigen und aufzugeben scheint wenig Ziel führend. Es scheint die *„gewisse Sicherheit zu wissen ich kann mich verändern“* (A GD1: 429-430) deutlich zu schmälern.

Bei Walther (2000: 308) findet sich hierzu: „Aus dem Prinzip des Wählens ergibt sich ‚erstmal ausprobieren‘“ (ebd.). Das Handlungsprinzip dieses Sowohl-Als-Auch ist nach ihm „Optionen so lange als möglich offen halten“ (ebd.). Mit E (GD1: 375-376) kann angemerkt werden: *„man muss halt so eine Waage sich schaffen dann kann man sich auch noch gut verändern“* – im Allgemeinen war von kurzfristiger Zukunftsplanung die Rede. Sennett spricht in diesem Zusammenhang vom „Drift“ (2008: 15-38) als Möglichkeit der Anpassung an flexibilisierte Lebens- und Arbeitsformen. Er unterstreicht damit bildhaft das Denken im Prinzip „Optionen Offenhalten“ (Walther 2000: 309): Wo etwas fix ist wird Driften unmöglich. Als Grundbedingung, um driften zu können, kann, „bleib in Bewegung, geh keine Bindungen ein“ (Sennett 2008: 29), festgehalten werden.

Mit den Ausführungen ist die zentrale Herausforderung junger Erwachsener im Übergang Studium-Beruf umrissen: Wie Walther (2000) hinweist, ist mit Strategien des Aufschiebs, mit offenen Hintertüren und Ausstiegsklauseln umzugehen.

„Offenhalten ist (...) entlastend und belastend zugleich: Entlastend, weil der Druck des ‚für immer‘ von Entscheidungszwängen aufgehoben wird, belastend weil damit

der Verzicht auf Orientierung und die Risiken des Scheiterns ausgehalten werden müssen“ (Walther 2000: 309).

An dieser Stelle möchte ich dieses Zitat in Bezug auf die Ergebnisse der GD weiterdenken: Das Prinzip „Optionen Offenhalten“ (Walther 2000: 309) meint nicht nur den Verzicht auf Orientierung, vielmehr apostrophiert es die Herausforderung dieser: „[Heißt] Zukunftsorientierung (...) immer mehr offenhalten anstatt zu planen“ (Walther 2000: 310), bleiben Fragen zum weiteren Wegverlauf – sie zielen auf ein „’wissen wo’s lang geht“ (Madlener 2008: 153) – ständig präsent; Orientierungsfragen stehen unmittelbar im Vordergrund, bleiben aber durchwegs unbeantwortet.

Wie die Interpretationen der GD aufzeigen, ist es im Übergang Studium-Beruf notwendig, zwischen einem Entweder-Oder und einem Sowohl-Als-Auch Orientierung zu finden. Es kann von ungünstigen Voraussetzungen für die „*große Orientierungsphase*“ (E GD2: 72) gesprochen werden. Ihr skizzierter Hintergrund lässt deutlich werden, dass eine rein optimistische Perspektive auf die Freiheit seinen eigenen Lebensentwurf in entgrenzten Zeiten zeichnen zu dürfen, die Herausforderung, mit den hier eingelagerten sozialen Risiken umzugehen, deutlich verkennen würde. Zum Abschluss der Vorstellung des Konzeptes „biographische Lebensbewältigung“ in Kapitel 4.1 wurden die von Böhnisch angeführten Grunddimensionen der Lebensbewältigung bereits auf die Lebensphase junges Erwachsenenalter bezogen und die Erfahrung der sozialen Orientierungslosigkeit – im Sinne eines „Sich-nicht-mehr-zu-recht-finden-könnens (sic!)“ (ebd.: 49) sowie des fehlenden sozialen Rückhalts – „angesichts nicht mehr überschaubarer biografischer Risikosituationen“ (ebd.) – hervorgehoben. Mit Blick auf die Ergebnisse kann konkretisiert werden: Gerade weil Sich-Orientieren und Orientierung finden in diesen Rahmenbedingungen mehr denn je individuell herausfordert, ist Orientierungslosigkeit als *zentrale* Dimension der Lebensbewältigung im zur Zeit des Übergangs Studium-Beruf, auszuweisen. Oder, um eine negative Bewältigungsperspektive zu verlassen – es ist auf Blomberg (2003) und Kapitel 4.3 verwiesen: Ein Entwerfen dürfen des „’kleine’[n] individuelle[n] Glücks im Spielplan ‚Biographie‘“ (ebd.: 144) ist eng an zu beantwortende biographische Orientierungsfragen, sie liegen zwischen einem Entweder-Oder und einem Sowohl-Als-Auch, zu denken.

5.6.2 Orientierung finden: Bildung hilft?

Die Ausführungen des vorigen Kapitels unterstreichen, dass am Übergang Studium-Beruf kein schneller Blick auf die Wegmarkierungen dieser biographischen Wegkreuzung reicht; vielmehr muss auf schwierige Orientierungsbedingungen hingewiesen werden. Vorliegend interessiert die Frage, „was heißt es von Orientierung sowie von Orientierungshilfen im biographischen Bezug zu sprechen?“. Als Hintergrund der Überlegungen hierzu ist die Zielsetzung „Orientierung finden“ zu nennen, mit dieser ist eine Antwort auf die (Orientierungs)Frage „Wohin soll es wie weiter gehen?“ auf den Begriff gebracht.

Verbleibt man bei der Sportart Freeriding⁹⁶ und fragt nach komplexen Orientierungsbedingungen im winterlichen Gebirge, so kann angemerkt werden: Orientierung wird schwierig, wenn am Start- oder Treffpunkt während der Abfahrt mehrere mögliche Abfahrtsrichtungen zur Auswahl stehen, keine Markierungstafeln vorhanden sind und zudem ungenaues Kartenmaterial zur Verfügung steht. Anspruchsvoll wird es dann, wenn die Verwendung des Kompasses durch schlechte Sicht erschwert wird und ein GPS Gerät in engen Gebirgstälern nicht funktioniert. Sich hier Orientierungspunkte zu schaffen, sich über seinen Standpunkt zu vergewissern und die weitere Abfahrtsrichtung festzulegen wird zu einer Herausforderung. Eine Antwort auf die Frage „wie – oder ob überhaupt – diese in Folge zum gewünschten Ziel führen wird“ bleibt vage und unsicher.

An diesem Punkt liegt mein Blick in den Ausführungen Madleners (2008). Sie beschäftigt sich in Anlehnung an Stegmaier (2005) und Luckner (2005) mit einem pädagogisch-verorteten Orientierungsbegriff. Bei der Lektüre ihrer Darstellungen wird deutlich, dass meine Beschreibungen zur schwierigen Orientierung im winterlichen Gelände wesentliche Punkte von Orientierung – im allgemeinen Bezug – umfassen.

Mit Verweis auf Stegmaier kann angeführt werden:

„Womit Orientierung zu tun hat, ist die jeweilige Situation, und ‚Situation‘ ist wiederum der Inbegriff dessen, womit man es unmittelbar ‚zu tun hat‘, was für das Handeln gegenwärtig von Belang ist. Man orientiert sich nicht nur über die jeweilige Situation, sondern zugleich immer auch in ihr, hat sie nicht nur vor sich,

⁹⁶ Es sei auf Kapitel 3.1 und 4.2 verwiesen. Im Kontext Orientierung sprechen wir vom Sich-Zurechtfinden im alpinen Gelände und nicht vom Risiko der Entscheidungen für oder gegen eine Abfahrt.

sondern zugleich im Rücken, man legt sie sich nicht nur nach seinen jeweiligen Vorgaben zurecht, sondern hängt in diesen Vorgaben auch von ihr ab“ (2005: 16, Herv. i. Org., zit.n. Madlener 2008: 149).

Ihre Überlegungen zusammenfassend hält Madlener weiters fest:

„Orientierungsprozesse werden immer dann notwendig, wenn die vorhandene Orientierung eine Situation nicht abdecken kann, und veränderte Orientierungen notwendig sind. Menschen orientieren sich in bezug (sic!) auf etwas und mit Hilfe von etwas“ (2008: 150).

Es ist also die Situation am Start- oder Treffpunkt einer Abfahrt in der und über die sich ein Freerider orientiert. Eine andere Situation, beispielsweise schlechte Sicht oder das Abfahren dieser Variante zum ersten Mal, würde den Prozess der Orientierung verändern. Hat man einen Treffpunkt im Rücken, d.h. man hat seine Abfahrt fortgesetzt, sind weitere Orientierungsfragen zu beantworten; Orientierungsfragen sind während einer Abfahrt niemals abgeschlossen, hängen aber unmittelbar von der vorherigen Entscheidung ab. Als Bezugspunkte für Orientierung gelten Himmelsrichtungen, markante Geländepunkte, Höhenangaben, auch Orientierungshilfen (Landkarten, Kompass) wurden genannt.

Im Rückblick auf die obigen Ausführungen zum Übergang Studium-Beruf – wie aufgezeigt wird dieser von „außen“, als auch von „innen“ herausgefordert – möchte ich mit Verweis auf Stegmaier und Madlener Ansatzpunkte „biographischer Orientierung“ im Übergang Studium-Beruf festhalten: Wie wir gesehen haben, scheinen biographische Orientierungsfragen in der Orientierungssituation Übergang mehr als präsent; diese sind am Ende des Studiums keinesfalls abgeschlossen, aber auch kaum abschließbar. In entgrenzten Übergängen ist mehr als unklar, inwiefern man weiters von getroffenen Orientierungsentscheidungen abhängen beziehungsweise abhängig sein wird. Bezugspunkte von „Orientierung finden“ liegen im beschriebenen „zwischen Entweder-Oder und Sowohl-Als-Auch“ – es ist auf Kapitel 5.6.1 verwiesen. In diesem komplexen Rahmen gilt es sich zurechtzufinden und Antworten auf Orientierungsfragen – im Sinne individuell rückgebundene Übergangsentscheidungen (vielleicht irgendwann) auf den Punkt bringen – zu geben. Spricht man in diesem Bezug von Orientierungsprozessen, so kann auf zeitlich sich verlängernde Übergänge, in denen Orientierungssituationen immer wieder aufs Neue aktuell sind, verwiesen werden.

Fragt man danach, was Hilfe und Unterstützung in biographischen Orientierungsfragen ermöglichen kann, scheint „Bildung“ hoch im Kurs zu stehen. So ist, nach Münchmeyer

und Rabe-Kleberg, Bildung „Voraussetzung dafür, sich in einer kompliziert gewordenen Welt zu verorten und zu behaupten“ (2008: 356), bei Böhnisch, Schröer, Thiersch findet sich: „heutige Bildung (...) stärke die Fähigkeit Ungewissheit zu ertragen und zu strukturieren“ (2005: 188). Beck etwa sieht Bildung als „die Sozialversicherung, die nach der Sozialversicherung kommt“ (2005: 101).⁹⁷ Zu fragen bleibt, welche Bildung dem Einzelnen für die beziehungsweise in der Herausforderung „Orientierung in entgrenzter Gesellschaft“ sprichwörtlich unter die Arme greifen kann, nach welchem Bild sich hierfür zu bilden wäre. Wie Thiersch (2008a: 26f) anmerkt, versteht sich Bildung etwa als Weltwissen, als Information, als Unterricht, gilt als das, was Schule und Lehre vermitteln, steht aber auch in der Herausforderung, Humankapital⁹⁸ zu bilden. Gerade weil Bildung alles sein kann, nach Liessmann (2008: 54) hat man es mit einem diffusen Begriff zu tun, der als „Containerterminus“ (Scherr 2004: 87) oder als „Catch-as-all-Konzept“ (Thiersch (2008a: 26) gesehen werden kann, möchte ich an dieser Stelle – so weit in dieser Diskussion der Ergebnisse möglich und sinnvoll – einen konkreten Bezugspunkt ausweisen.

5.6.2.1 Selbstbildung und Biographizität: Sicherheit bei sich selbst

Wie Madlener anführt – und wie wir es mit den GD gesehen haben – geht es in unübersichtlichen und komplexen Gesellschaften um ein „learn to find one’s way“ (2008: 152). Spricht man von Bildung als Unterstützung im Entwerfen dürfen des eigenen Lebensentwurfs, so bewegt man sich im Kontext Selbstbildung, wie er etwa bei Thiersch (2008, 2008a) diskutiert wird: Selbstbildung zielt auf die Ausprägung der je eigenen Linie im Leben (2008: 31). Wie Thiersch weiters anmerkt (ebd.: 29), ist von einer sozialpädagogischen Bildung als Selbstbildung in Auseinandersetzung mit Welt zu sprechen.

„Die Entgrenzung der Verhältnisse (...), die Unübersichtlichkeit der Lebensstrukturen und die Vielfältigkeit und Offenheit (...) macht Selbstbildung zum zentralen Moment der Lebensgestaltung“ (Thiersch 2008a: 32).

⁹⁷ „Per aspera ad astra“ – so könnte die Hoffnung an Bildung zusammengefasst werden. Im Verweis auf Liessmann (2008: 50) und Scherr (2004: 85) möchte ich festhalten: Ob in gesellschaftspolitischer, ethisch-moralischer, ökonomischer, sozialer, individuell-biographischer Hinsicht, Bildung scheint Lösungen parat zu haben.

⁹⁸ Es kann an dieser Stelle auf die „ausgeblendete“ Diskussion des in Kapitel 5.3.2 angerissenen „Humankapitalproblems“ verwiesen werden. Mit Böhnisch, Lenz, Schröer (2009: 235) gesprochen erweitern die sich bildenden, lernenden, sich ökonomisch anwendbares Wissen aneignenden jungen Erwachsenen zwar das Humankapitalreservoirs – als Wissen, das sich potenziell ökonomisch verwerten lässt – biographisch gesehen bleibt aber trotz dieser Profilierungsversuche Unsicherheit bestehen.

Nach Scherr (2004: 88f) verlangen widersprüchliche Anforderungen, Umbrüche, stetige Veränderungen im Lebensalltag – eben die Charakteristika in Übergängen junger Erwachsener – Individuen, die sich sowohl mit gesellschaftlichen Lebensbedingungen sowie mit ihrer eigenen Lebensgeschichte bewusst auseinandersetzen und über eine entwickelte Reflexionsfähigkeit verfügen. In dieser Zielsetzung will Selbstbildung die Befähigung einer selbstbewussten und selbstbestimmten Gestaltung der eigenen Lebenspraxis unterstützen. (ebd.) Wir sprechen damit, wie Münchmeyer und Rabe-Kleberg (2008: 358) aufzeigen, vom Prozess der Selbstbildung, der sich weit ab von einem Verständnis von Bildung als Katalog von kumuliertem Wissen über das es zu verfügen gilt, um Prüfungen zu bestehen, bewegt: „Bildung ist kein Gut und keine Ware. Bildung ist ein Prozess“ (ebd.) und ist nach Mollenhauer zu verstehen als der Weg des Ich, sich seiner selbst zu vergewissern und die Subjekt-Welt-Relation in kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen zu erkennen (Mollenhauer 1966: 207, zit.n. Andresen, Bock 2008).

In diesem Bild von Bildung bündelt sich „die Arbeit an Biographizität“ (Thiersch 2008: 116). Versucht dieses von Alheit (1990) erarbeitete Konzept, die Kompetenz für den Umgang mit biographischen Prozessen zu fassen, so verweist es auf

„die Reflexion und Gestaltung des Verhältnisses zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und Möglichkeiten, vor allem des Arbeitsmarktes, und eigenen Bedürfnissen und Interessen in Bezug auf den eigenen Lebenslauf“ (Pohl et.al. 2007: 231).

Walther (2000: 370) spricht von Biographizität als Fähigkeit für rückwärtsgewandte Bilanzierungen als auch für zukunftsgerichtete Orientierungen um Wünsche, Interessen, Fähigkeiten mit Erwartungen und Herausforderungen von außen in Beziehung zu setzen und individuelle Handlungspläne zu schreiben. Sie bündelt die Notwendigkeit einer „Bewertung des gelebten Lebens wie auch die Entscheidungen über zukünftiges Leben“ (ebd.).

In diesem Bezug ist, so Hanses (2004: 1), Biographie mehr als die erzählte Lebensgeschichte. Als biographisch erworbenes Wissen gilt sie als „wesentliche Ressource, um in der Komplexität moderner sozialer Welten eine innere Kohärenz zu gewährleisten“ (ebd.)

Mit den Ausführungen wird sichtbar, dass ein „learn to find one’s way“ (Madlener 2008: 152) eng an die Fähigkeit, sich in Orientierungsprozessen reflexiv vergewissern zu können,

gebunden ist. Selbstbildung und Biographizität scheinen wesentlich, um die verschiedenen Ebenen von Orientierung auf Grundlage von bereits bestehendem Orientierungswissen genau(er) in den Blick zu bekommen. Hierzu zählen der Orientierungsbereich, der Orientierungsauslöser, die eigenen Orientierungsfähigkeiten und Orientierungsmittel. (Madlener 2008: 151)

Mit Verweis auf die Textpassage „Lebensbereiche in einer Sicherheitsperspektive“ (GD2 166-247) – hier wird die Notwendigkeit der Reflexion von Lebenserfahrungen und die Wichtigkeit der Reflexivität im Kontext Sicherheit(en)⁹⁹ diskutiert und m.E. Selbstbildung und Biographizität thematisiert –, kann, im Rückblick auf die obigen Ausführungen, Bildung als Selbstbildung als „die individuelle Orientierungshilfe“ in einer entgrenzten Gesellschaft ausgewiesen werden. Dabei denke ich an

- die Fähigkeit, sich im – es kann auch formuliert werden, im Bezug – zum skizzierten „Orientierungsproblem“ zu orientieren und hier Orientierung zu finden – wie wir gesehen haben scheint für junge Erwachsene im Übergang eine klare Entscheidung für etwas wenig erstrebenswert, von außen, aber auch von innen könn(t)en Veränderungen notwendig werden, die man in präventiver Vorausschau im Auge haben sollte.
- die Fähigkeit, sich in neuen und wechselnden Situationen zurechtzufinden – wie wir gesehen haben, sind Übergänge von außen herausgefordert; bereits vor geschafftem Einstieg ins Berufsleben kann Neu- und Umorientierung notwendig werden: Orientierung ist niemals abgeschlossen (Stegmaier 2005)
- die Fähigkeit, mit der Tatsache, dass eine Orientierungsentscheidung Möglichkeiten verschließt, umzugehen – wie wir gesehen haben erschwert ein Sich-Festlegen auf etwas, ein „*sich so einzuzementieren*“ (A GD1: 433), eventuell notwendige Veränderung. Die Sorge davor erschwert ein Sich-Festlegen.

Der zweite Teil der Forschungsfrage fragt(e) nach Anknüpfungspunkten für sozialpädagogische Praxis mit jungen Erwachsenen in Übergängen, aus in den GD zur Sprache kommenden Erfahrungen mit und zu Sicherheit(en) im Übergang Studium-Beruf. Kapitel 6 will folgend mögliche Ansatzpunkte einer Sozialpädagogik des Übergangs

⁹⁹ In diesem Kontext wird von „Sicherheit“ als, „*dass man das trotzdem alles meistern kann*“ gesprochen. Es kann die „Sicherheit bei sich selbst“ angedeutet werden.

skizzieren. Mit Verweis auf die gewählte Herangehensweise kann diese in der Perspektive „für Sicherheit(en) in unsicheren Übergängen“ ausgewiesen werden.

6 Sozialpädagogik des Übergangs: Übergänge im Gefühl der Sicherheit entwerfen dürfen

Wie in der Einleitung beschrieben, sollen in Anlehnung an die Ergebnisse aus den GD Aufgabenbereiche und Möglichkeiten einer Sozialpädagogik des Übergangs in den Blick kommen und in deren aktuelle Diskussion eingearbeitet werden. Mit dem vorliegenden Kapitel will ich diese Verbindung aufnehmen, dabei sehe ich meine Ausführungen in folgenden Rahmen eingebunden:

- War die Auswertung und Interpretation der GD von einer Fokussierung geleitet, so ist das vorliegende Kapitel unmittelbar von dieser beeinflusst.
- Nicht der Anspruch, einer umfassenden praktischen Diskussion einer Sozialpädagogik des Übergangs im jungen Erwachsenenalter gerecht zu werden, aber die Ergebnisse der GD „praxisrelevant“ zu diskutieren scheint angemessen.
- Bezugspunkte können mit „Sicherheit(en) und Orientierung finden liegen eng aneinander“ sowie mit „für Sicherheit in unsicheren Lebensphasen“ markiert werden.

Der Hintergrund, in den meine Überlegungen eingebettet sind, kann mit Rauschenbach (1999) und Pohl et.al. (2007) aufgezeigt werden. Nach Rauschenbach haben SozialpädagogInnen, als „soziale RisikoexpertInnen in lebensweltunterstützenden und biographisch relevanten sozialen Fragen der (Lebens-)Planung und Lebensführung“ (1999, S. 264), die Aufgabe, den Einzelnen Hilfen, Beratung, Information, Begleitung, also Unterstützung von außen anzubieten (ebd.). Mit Verweis auf Pohl et.al. (2007: 234) kann angemerkt werden, dass sozialpädagogische Unterstützung im Übergang auf ihr beratendes, helfendes und interaktives Potenzial rekurriert. Wurde, in Anlehnung an die erarbeiteten Ergebnisse, Selbst-Bildung als die „individuelle Orientierungshilfe“ in einer entgrenzten Gesellschaft angedeutet, so kann – mit Verweis auf Rauschenbach und Pohl et.al. – in dieser Fokussierung die sozialpädagogische Aufgabe mit „für den Individualisierungstrend rüsten“ gekennzeichnet werden.¹⁰⁰ Neben dieser Praxisebene konstatieren Pohl et.al. (2007: 234) auch die (Mit)Gestaltung sozial- und

¹⁰⁰ Wie Rauschenbach (1999: 268) anmerkt steht Soziale Arbeit damit in einem ambivalenten Verhältnis. Sie erweitert nicht nur Handlungsspielräume von Menschen, intensiviert aber auch Prozesse der Individualisierung und sozialen Risikos. Er spricht, infolge der sozialen Nebenwirkungen der beschriebenen Zweiten Moderne, von Sozialer Arbeit als Risikogewinner.

übergangspolitischer Perspektiven als sozialpädagogische Aufgabe. Diese wird zwar angedeutet, in Anlehnung an die gewählte Fokussierung aber nicht näher thematisiert.

Ich beginne in Kapitel 6.1 mit Überlegungen zur Unterstützung junger Erwachsener Studierender in Übergängen als sozialpädagogische Aufgabe, um dann, in Kapitel 6.2. und 6.3, Aufgabenbereiche und Zielsetzungen einer Sozialpädagogik des Übergangs aufzuzeigen. Das abschließende Kapitel 6.4 stellt die skizzierten Überlegungen zu einer Sozialpädagogik des Übergangs in Bezug zum Etikett „Ein Gefühl der Sicherheit begleiten“. Dieses ist – wie in Kapitel 4.3.2 angedeutet – als Voraussetzung für die mit Blomberg skizzierte Perspektive, „das Programm des Spielplans ‚Biographie‘“ (2003: 144) entwerfen dürfen, gelesen.

6.1 Unterstützung junger Erwachsener Studierender in Orientierungsfragen als sozialpädagogische Aufgabe

Pohl et.al. (2007: 231) weisen junge Frauen und Männer in schwer überschaubaren Übergängen als sozialpädagogische Zielgruppe aus. Meines Erachtens knüpfen ihre Überlegungen an Rauschenbach (1999: 261) an, er konstatiert ein neues sozialpädagogisches Klientel als Folge heutiger Zeit – Rauschenbach diskutiert Beck's Risikogesellschaft. Spricht Thiersch in diesem Bezug von einer wachsenden Belastung bis in die Mitte der Gesellschaft (2007: 117; 2008: 117), so verweist er – wie Rauschenbach (1999) – auf ein zunehmend entstandardisiertes und vielschichtiges Publikum, das nicht mehr auf ein traditionelles sozialpädagogisches Klientel¹⁰¹ begrenzt ist, aber auch auf eine Erweiterung sozialpädagogischer Aufgaben: Soziale Arbeit „erweitert ihr Aufgabenspektrum neuerdings als Angebot für Menschen, die in den heutigen, brüchigen, offenen Verhältnissen und den darin gegebenen Zumutungen und Schwierigkeiten (...) nicht zurande kommen“ (Thiersch 2007: 117).

Wie Pohl et.al. verdeutlichen, heißt das im Kontext Übergänge, dass nicht nur

„die benachteiligten Jugendlichen, sondern alle Jugendlichen und darüber hinaus alle (nicht nur jungen) Erwachsenen, die sich mit der Bewältigung und Gestaltung ungewisser biographischer Übergänge konfrontiert sehen“ (2007: 232f)

¹⁰¹ Sie verlässt damit ihre traditionellen Grenzen in Bezug auf Menschen in Lebenslagen von Armut, Ausgrenzung und Randständigkeit (Thiersch 2007: 117), auf so genannte Problem- oder Randgruppen.

als Zielgruppe einer Sozialpädagogik des Übergangs zu sehen sind.¹⁰²

Welcher Blickwinkel an diese Zielgruppe gerichtete Unterstützungen leitet, kommt mit folgendem Zitat der genannten AutorInnen klar zum Ausdruck:

„Junge Frauen und Männer brauchen heute keine Unterstützung weil sie schwach sind und bedürftig und orientierungslos, sondern weil sie stark sein müssen; sie wollen kein Problem haben, das sozialpädagogisch bearbeitet wird, sie wollen ihr Problem selbst definieren. Den gleichzeitig bestehenden Unterstützungsbedarf zu verkennen oder angesichts der selbstbewussten Fassade zu übersehen, käme einer fatalen Verdopplung der Individualisierung gleich“ (ebd.: 231).

In Konsequenz sind sozialpädagogische Angebote in einer Ermöglichungsstruktur auszuweisen (Hanses 2004: 2). Mit Walther (2000: 327ff) gesprochen: Es soll da Unterstützung geboten werden, wo diese gewollt wird.

An dieser Stelle kann ein Zitat von Pohl et.al. weitere Überlegungen zur Zielgruppe einer Sozialpädagogik des Übergangs im allgemeinen Bezug leiten. Wie sie aufzeigen, hat Sozialpädagogik ihre Unterstützungsaufgabe in Übergängen „bislang (...) vor allem reaktiv interpretiert, etwa in Bezug auf die Übergangsprobleme benachteiligter Jugendlicher oder auf Lebenskrisen im Erwachsenenalter“ (Pohl et.al. 2007: 232). Mit dem zeitlichen Hinweis „bislang“ ist – aus meiner Sicht – nicht nur auf die mit Rauschenbach (1999: 261) und Thiersch (2007: 116f) skizzierte Verlagerung der Aufgaben Sozialer Arbeit und ihrer Klientel in die Mitte der Gesellschaft verwiesen; er hebt auch die Auflösung der „Nachrangigkeit sozialpädagogische(r) Institutionen“ (Pohl et.al.: 232) hervor. Für den vorliegenden Kontext heißt das: Sind nicht erst gescheiterte Übergänge, massive Übergangsprobleme, aber die Bewältigung und Gestaltung ungewisser Übergangszeit „im Allgemeinen“ sozialpädagogische Aufgaben, so sind Schnittmengen mit Diskursen in der Erwachsenenbildung zu nennen (Pohl et.al. 2007: 232). Demzufolge stehen nicht Maßnahmen zur Kompensation spezifischer Defizite oder zur Vermittlung von Teilqualifikationen, wohl aber Unterstützung bei der Navigation durch komplexe Übergänge im Mittelpunkt (Pohl et.al. 2007: 232f). Bezugspunkt dieser ist, nach Hanses, die „Zentralkategorie Sozialer Arbeit“ (2004: 3): Biographie.

¹⁰² Gerade im Zuge zunehmend entgrenzter Lebensläufe, sind Übergänge häufig(er) Thema und damit auch vom Kontext Übergänge zwischen Statuspassagen zu lösen. Sie erstrecken sich mehr und mehr über den gesamten Lebenslauf ohne klare Rahmenbedingungen.

Fragt man nach Professionalisierungsbestrebungen einer Sozialpädagogik des Übergangs in der aufgezeigten Zielsetzung, so ist festzustellen, dass auch diese Diskussion die konstatierte Ausweitung sozialpädagogischer Zielgruppen aufnimmt. Wie Pohl et.al. (ebd.: 234) aufzeigen, hat sie sich aus ihrer bisherigen institutionellen Professionalisierung als Jugendberufshilfe und damit aus deren Nachrangigkeit zu lösen: Sozialpädagogik des Übergangs hat sich als

„Partnerin von Regelinstanzen wie allgemeinbildende und berufliche Schule (in einem enthierarchisierten Bildungssystem schliesse dies auch den Hochschulbereich mit ein), (...) der kommunalen Jugend-, Sozial- und Wirtschaftspolitik zu positionieren“ (ebd.: 234).

Interessant und gleichsam wichtig sehe ich den Verweis auf den Hochschulbereich. Pohl et.al. (2007) unterstreichen damit die Bedeutung des vorliegend diskutierten Aufgabenbereiches im Kontext der Zielgruppe junge Erwachsene Studierende.

Sozialpädagogik des Übergangs im jungen Erwachsenenalter hat damit einerseits, es ist auf das obige Zitat von Pohl et.al. verwiesen, auf der Praxisebene Möglichkeiten für die genannte biographische Unterstützung in Orientierungsfragen zu schaffen. Andererseits ist sie angehalten „mit daran [zu] arbeiten, dass jungen Frauen und Männern reale Optionen für die Gestaltung der Übergänge zur Verfügung gestellt werden“ (Pohl et.al. 2007: 234). Als Partnerin einer Übergangspolitik ist es ihre Aufgabe, strukturelle Orientierungshilfen und damit Voraussetzungen im Sozialen mitzugestalten. Diese von Pohl et.al. (ebd.) angedeutete Perspektive wird in Anlehnung an die gewählte Fokussierung in der Betrachtung der GD nicht näher aufgenommen, für eine theoretische Bearbeitung sei auf die Ausführungen von Pohl, Stauber und Walther (2007: 235-250) verwiesen. An dieser Stelle möchte ich ein Zitat aus GD2 anmerken:

D: weil du gesagt hast ä: aus dem aus der Misere oder so ausschaukeln also abgesehen vom Elternhaus und vielleicht vom Freundeskreis ein bisschen aber sicher nicht so absolut, ä: glaub ich gibt's wenig Sachen, also vom Staat sicher nicht, wenig Unterstützung (...) wennst in so einem Loch drinnen bist (GD1: 262-265)

Mit diesen Ausführungen ist der Rahmen, in den Diskussionen zur Zielsetzung einer Sozialpädagogik des Übergangs eingelagert sind, ausgewiesen. Folgend kommen, in Anlehnung an die Ergebnisse aus den GD, Überlegungen zu „Unterstützungen von außen“ (Rauschenbach 1999: 267) in Orientierungsfragen in den Blick. Ist zwischen „Berufsfeld-Orientierung“ und „Orientierung im Übergang begleiten: Für den Individualisierungstrend

rüsten“ unterschieden, so spielt die erstgenannte Orientierungsfrage wesentlich in die skizzierte Aufgabe, biographische Unterstützung in unübersichtlichen Übergängen zu ermöglichen, mit ein. Ist diese, wie angedeutet, weiter zu fassen, so sollen die folgenden Überlegungen zu einer Berufsfeld-Orientierung die Notwendigkeit aktiver Auseinandersetzung mit beruflichen Orientierungsfragen unterstreichen. Es ist klar, dass in dieser Engführung Sozialer Arbeit (noch) nicht Felder tangiert werden.¹⁰³ Jedoch, wie wir gesehen haben: Eine Entscheidung für etwas, ob während des Studiums oder (erst) im Übergang Studium-Beruf, hat wenig mit Sicherheit zu tun; für die Unterstützung ungewisser Übergangszeit „im Allgemeinen“ sind Strukturen der Ermöglichung (Hanses 2004: 3) zu schaffen.

6.2 Berufsfeld-Orientierung: Erworbenes Wissen (vielleicht) anwenden können

Wie aufgezeigt, ist die Zeit des Studienabschlusses geprägt von „inhaltlicher Unsicherheit“. Das Zitat von E, „*ich bin mir im Moment absolut unsicher was ich überhaupt machen möchte*“ (GD1: 24-25), bringt einerseits die Schwierigkeit, sein berufliches Ziel festzulegen, deutlich zum Vorschein. Andererseits aber auch das Problem, das Studium ohne Vorstellung wo beziehungsweise was man arbeiten möchte, zu beenden.

Berufsfeld-Orientierung könnte hier das Schlagwort lauten auf das vermehrt Fokus gelegt werden kann. Mit den GD wird klar, dass diese nicht nur auf die Übergänge Schule–Beruf oder Schule-Studium bezogen bleiben darf, sondern darüber hinaus die universitäre Ausbildungszeit im Blick haben muss. Beratungsangebote zu Studienbeginn, oder Lehrveranstaltungen zur Berufsfeld-Orientierung scheinen wichtig, aber zu kurz zu greifen. Wie Pohl et.al. (2007: 233) aufzeigen, ist es zentral, eine kontinuierliche Begleitung und Beratung von Bildungs- und Arbeitsprozessen in den Vordergrund zu stellen. Im Kontext des Universitätsalltags gesprochen, kann das heißen: Neben dem Absolvieren von Prüfungen zum schnellstmöglichen Nachweis seines Humankapitals am Arbeitsmarkt, soll die Frage „wo kann man beziehungsweise wo will man im breiten Feld der Möglichkeiten sein Wissen anwenden“, im Verlauf des Studiums verstärkt Thema sein. Unterstützung in beruflichen Orientierungsfragen soll ermöglicht und der bevorstehende Übergang vorbereitet werden.

¹⁰³ Auch von einer präventiven Sozialpädagogik des Übergangs zu sprechen wäre unangebracht. Klare Entscheidungen in entgrenzten Bedingungen scheinen zwar wichtig, aber mitunter wenig „brauchbar“. Ich sprach von: Auch die Multioptionsgesellschaft bräuchte eine Entscheidung. Diese Entscheidung heißt nicht, nicht vor Herausforderungen im Übergang zu stehen.

Dass diese Fragen oder vielmehr diese Form der Zukunftsplanung – wie auch für den Begriff der Orientierung oben aufgezeigt – Aktivität erfordern, zeigen folgende Aussagen aus den GD: „*vorher war das so ein bisschen, man konnte das ein bisschen so wegschieben und man hat sich immer gesagt ich qualifizier mich ich qualifizier mich ich streng mich an dann find ich schon nen guten Job* (D GD1: 143-146). Oder mit E gesprochen (GD2: 59-61), „*eben das war bis jetzt dachte ich auch so (...) immer so im Hinterkopf gehabt es wird sich schon was ergeben dann lernt man wen kennen, es geht dann ja auch ganz schnell und jetzt (...)*“. Am Ende angekommen, scheint das Bild ein anderes, ein alles andere, als ein sich ergebendes.

Fragt man nach dem Bezugspunkt einer studienbegleitenden Berufsfeld-Orientierung, so kann dieser klar benannt werden. Es ist – so Böhnisch – „eine Arbeit und ein Beruf (...) der Sinn und Spaß macht“ (2008: 238) aus der breiten Palette der Möglichkeiten zu finden. Treffender könnte vielleicht lauten: Orientierungspunkt ist der Bereich, in dem ich mir (vielleicht einmal) vorstellen könnte zu arbeiten. Wie aufgezeigt: Eine Zielformulierung, zu verstehen als Entscheidung „für etwas“, gibt „*ganz viel Sicherheit*“ (B GD2: 567).

Wie oben angedeutet, geht eine Sozialpädagogik des Übergangs, in der Zielsetzung beratende, helfende Unterstützung in unübersichtlichen Übergängen zu ermöglichen, über eine konkrete berufliche Orientierung hinaus. In der angedeuteten Zielrichtung „für den Individualisierungstrend rüsten“ steht sie im angedeuteten Biographiebezug und versucht – wenn notwendig – Orientierung im Übergang zu begleiten. Wie die Ergebnisse aus den GD deutlich machten: Eine Entscheidung für etwas hat schlussendlich (doch) wenig mit Sicherheit zu tun, Orientierungsfragen – im Fokus „Sicherheit“ – liegen zwischen einem Entweder-Oder und einem Sowohl-Als-Auch.

6.3 Orientierung im Übergang begleiten: für den Individualisierungstrend rüsten

Verfolgt man die Ausführungen von Walther (2000: 370ff) oder Pohl et.al. (2007: 229-234) zu einer Sozialpädagogik des Übergangs in der Zielrichtung, individuelle Unterstützung ermöglichen, so wird deutlich, dass die in Kapitel 5.6.2 im Kontext von „Orientierung finden“ diskutierten Konzepte Biographizität und Selbstbildung als Eckpunkte ihrer Diskussion gelten – ich sprach von der „Sicherheit“ bei sich selbst.

Wie an dieser Stelle aufgezeigt wurde, fordert „die Notwendigkeit der Verhandlung mit Anderen (sic!) und vor allem den eigenen, unterschiedlichen Optionen – ebenso die Konflikte und Brüche, die sich in dieser Verhandlung ergeben“ (Thiersch 2008: 116), Selbstbildung heraus.¹⁰⁴ Als Zielsetzung einer Sozialpädagogik des Übergangs im biographischen Bezug kann – mit Verweis auf die genannten AutorInnen – ausgewiesen werden: „diese Verhandlungen zu unterstützen“. Mit Pohl et.al. kann zusammenfassend ihre Aufgabe benannt werden. Eine Sozialpädagogik des Übergangs in dieser Zielrichtung hat:

„biographische Prozesse (...) zu unterstützen und die Herstellung einer gewissen Kohärenz in brüchigen Übergängen zu ermöglichen. Oder auch die Umschift von Biographie, wenn bisherige Muster biographischer Arbeit nicht mehr funktionieren; oder die alltäglichen Ressourcen nicht mehr ausreichen, um Umbrüche zu bewältigen und entstehende Ungewissheiten auszuhalten“ (Pohl et.al. 2007: 232).

Sozialpädagogik des Übergangs hat somit (erstens) die oben beschriebenen Orientierungsprozesse, wie sich zu orientieren, sich neu zu orientieren oder sich umzuorientieren, im Blick.¹⁰⁵ Weiters wird (zweitens) die Wichtigkeit von Biographizität für ein Sich zurechtfinden in entgrenzten Zeiten unterstrichen und hervorgehoben. Thiersch folgend, bündeln sich (drittens) die „Fähigkeiten der Strukturierung, der Wahl und Auswahl, der Orientierung“ (2008: 115).

Wenn nach praktischen Möglichkeiten, biographische Orientierungsprozesse zu begleiten, gefragt wird – wie in den Anmerkungen zu Beginn dieses Kapitels bereits angedeutet wurde –, kann mit Rauschenbach (1999) und Pohl et.al. (2007) geantwortet werden. Sie sprechen von Unterstützung von außen, von Beratung, Information und Begleitung (1999: 267). Auch Thiersch (2007: 116) geht in seinem Beitrag zu Beratung in „unserer Moderne“ (ebd.) davon aus, dass die Unübersichtlichkeit, in die die Gestaltung des eigenen Lebensentwurfs eingebettet ist, in einem steigendem Beratungsbedarf Ausdruck findet. Er verweist auf die Bedeutung der Alltagsberatung, aber auch auf eine Ausweitung professioneller Beratungsangebote, ob als Informationsvermittlung oder zur Klärung von Lebensschwierigkeiten.

¹⁰⁴Thiersch umrahmt hier m.E. die diskutierten Orientierungsfragen, die aufgezeigte Orientierungsproblematik.

¹⁰⁵Was Umorientierung, Pohl et.al. sprechen von Umschift von Biographie, beschreibt, kann mit Überlegungen von Walther (2000: 308) ausgeführt werden. Er nennt die Öffnung für eine andere Arbeit, oder die veränderte Gewichtung zwischen Arbeit und anderen Lebensbereichen, Umorientierung beschäftigt sich mit der Verlagerung der Schwerpunkte im Projekt eigenes Leben.

Nun soll in Kapitel 6.3.1 ein kurzer Ausblick auf beratende Unterstützung in Orientierungsfragen im Übergang gewagt werden. Dabei beziehe ich mich auf Ausführungen von Thiersch (2007) sowie von Böhnisch, Schröer, Thiersch (2005), mit Mollenhauer¹⁰⁶ sollen einleitende Überlegungen aufgezeigt werden. Im Anschluss wird in Kapitel 6.3.2 auf die Anbindung der Beratungssituation an soziale Netzwerke (ebd., Pohl et.al. 2007: 233) eingegangen. Abschließend werden in Kapitel 6.3.3 die „praxisorientierten Handlungsprinzipien“ (Walther 2000: 372) Subjekt- und Lebensweltorientierung skizziert – Thiersch (2007a: 707) spricht in diesem Bezug von lebensweltorientierter Beratung und verweist auf die Nähe zu Alltagserfahrungen der AdressatInnen. Wie in den einleitenden Anmerkungen aufgezeigt, kann und soll es in keiner Weise Zielsetzung sein, einer umfassenden praktischen Diskussion einer Sozialpädagogik des Übergangs im jungen Erwachsenenalter gerecht zu werden, es sollen jedoch praxisrelevante Überlegungen aufgezeigt werden.

6.3.1 Beratung: Verhandlung von Orientierungsfragen

Mit Walther (2000) und Hanses (2004) war von einer Ermöglichungsstruktur einer Sozialpädagogik des Übergangs gesprochen. An dieser Stelle kann, in Anlehnung an Thiersch (2008: 119), angeführt werden: Beratung ist im Sinne von „Sozialpädagogik als Angebot“ zu verstehen. Böhnisch, Schröer, Thiersch (2005: 131) sowie Nestmann (2007: 726ff) verweisen in diesem Bezug auf Beratungsansätze als unterstützende, begleitende und Ressourcen organisierende Hilfen.

An dieser Stelle ist nach den Eckpunkten von professioneller Beratung als Angebot zu fragen, die „Subjekte bei ihrer Navigation durch das immer komplexere Übergangssystem (...) unterstützen“ (ebd.: 233) und, wie Pohl et.al. (2007: 233) aufzeigen, in biographischen Bildungsprozessen begleiten kann. Einleitend möchte ich auf Ausführungen Mollenhauers zurückgreifen, um allgemeine Bezugspunkte aufzuzeigen:

„Eine Beratungssituation ist eine Ernstsituation. (...) Für den Ratsuchenden bedeutet sie die Vorbereitung einer Entscheidung. (...) Man erwartet (...) keine Anweisungen, keine Vorschriften, in dieser Offenheit liegt die Fruchtbarkeit der Situation. Eine Beratung ist nicht nur eine Auskunft. Insofern liegt der pädagogische Sinn der Beratungssituation gerade darin, dass sie die Selbsttätigkeit,

¹⁰⁶ Er spricht in seiner 1964 erschienenen Einführung in die Sozialpädagogik von Beratung als spezifische Form pädagogischer Tätigkeit“ (Mollenhauer 2001: 116) im erzieherischen Umgang mit jungen Menschen in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Er verweist beispielsweise auf die Arbeit in Heimen, in der Bewährungshilfe, der Jugendpflege und Fürsorge.

die Produktivität, die Phantasie des Ratsuchenden anspricht und erregt, dass sie ihn instand setzt, selbst auf einen Ausweg zu verfallen (...). Eine Beratung, die das Nein des Ratsuchenden nicht duldet oder ihm diese Möglichkeit nicht beständig ernsthaft zugesteht, verfehlt damit ihren Bildungssinn. (...) Die entscheidende Funktion der Beratung endlich liegt darin, daß (sic!) sie kritische Aufklärung sein kann. Das Gespräch schafft Distanz, es ermöglicht, das Besprochene objektivierend zu betrachten, es ermöglicht ein rationales Verhalten zu sich selbst und zu den Bedingungen der eigenen Existenz“ (2001: 116-119).

Nach Thiersch ist Beratung als „Verhandlung von Problemen und Schwierigkeiten im Medium von Gespräch und Freiwilligkeit“ (2007: 115) zu verstehen. Ist diesem Rahmen die Beschreibung „helfende Interaktionssituation“ (Böhnisch, Schröer, Thiersch 2005: 131) angemessen, kann diese mit Thiersch konkretisiert werden: Beratung verhandelt Lösungsmöglichkeiten, die sich als unzulänglich erwiesen haben sowie neue andere Vorschläge ; es geht darum, dass Menschen Schwierigkeiten hatten und versucht haben mit diesen umzugehen, dies aber nicht alleine geschafft haben. Hat man es hier mit einer prinzipiellen Struktur der Asymmetrie zu tun, so heißt das nicht, dass die Rat Suchenden Probleme und die BeraterInnen Lösungen haben. (2007: 121) Vielmehr müsse Beratung „pointiert formuliert – immer auch Konfrontation, Provokation und Kampf sein können“ (ebd.: 122), beraterisches Handeln will einen gemeinsam zu verfolgenden möglichen Weg zwischen Rat Suchendem und BeraterIn finden.

Dabei geht es – wie Böhnisch, Schröer, Thiersch (2005: 132) festhalten – nicht um ein Set von Ressourcen, das es linear zu erschließen gilt, aber um „Handlungsspielräume, in denen Ressourcen geöffnet, aber auch verwehrt werden können“ (ebd.). Es geht um begleitende und aktivierende Interaktion, die die Ambivalenzen des Alltags und die hier eingelagerten Bewältigungsaufgaben erkennt. Mit Verweis auf die GD kann angemerkt werden: Ein Ratgeben in der Übergangszeit steht vor dem skizzierten Orientierungsproblem. Neben der eigenen Vergewisserung zwischen Entweder-Oder und Sowohl-Als-Auch sind eventuell notwendige Neu- oder Umorientierung(en) Herausforderungen und Themen, die zu verhandeln sind. In diesem Rahmen kann sich Beratung auf biographische Selbstbildung beziehen und, um bei Mollenhauer zu bleiben, den Weg des Ich, sich seiner selbst zu

vergewissern, begleiten.¹⁰⁷ Mit Thiersch, er verweist auf Mollenhauer und Seibert, kann abschließend festgehalten werden:

„Beratung als Vorschlag, als Option, mit dem der Beratende sich auseinandersetzen kann, (trifft) die Grundintention einer modernen Sozialpädagogik (...). Bildung als Hilfe zur Selbsttätigkeit und Selbstbildung prägt das Grundprinzip der Sozialpädagogik als Hilfe zur Selbsthilfe“ (2008: 119).

6.3.2 Netzwerke einbeziehen: soziale Unterstützungen im Übergang

Wie Pohl et.al. (2007: 233) aufzeigen, ist für individuelle Beratung und Begleitung in selbstbezogenen Bildungsprozessen wesentlich, dass jeder Übergangsprozess als ein je eigenes Netzwerk verstanden wird und informelle und formelle Kontakte, schwache wie starke Bindungen einbezogen werden. Auch Böhnisch, Schröder, Thiersch sprechen von der Rückbindung von Beratung an „bestehende, erreichbare oder neu zu arrangierende soziale Netzwerke“ (2005: 131).

Nach Pohl et.al. (ebd.: 231) beinhalten selbstbezogene biographische Bildungsprozesse auch – auf Mollenhauer (1966) zurückkommend: Subjekt-Welt-Relation erkennen heißt auch –,

„unterschiedliche Angewiesenheiten zu erkennen und vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten zu nutzen, genauso aber zu entdecken, wo die eigenen Stärken und Fähigkeiten liegen und wo es Möglichkeiten der aktiven Gestaltung und Partizipation gibt“ (Pohl et.al. 2007: 231f).

In seinen Überlegungen zu Unterstützungen junger Erwachsener in Übergängen verweist Walther (2000: 367-372) auch auf die Wichtigkeit von sozialem und personalem Kapital. Sein Hinweis kann auch für die obigen Ausführungen geltend gemacht werden. An dieser Stelle mögen Anmerkungen ausreichen, um mögliche Anknüpfungspunkte für weitere Diskussionen im Kontext des vorliegenden Themas aufzuzeigen:

In Abhängigkeit der Qualität der Beziehungen, aus denen heraus Unterstützungsressourcen resultieren, können die Konzepte Milieu (Böhnisch 1994, 2008), soziale Netzwerke (Böhnisch 1994, Böhnisch, Lenz, Schröder 2009) und Familie (Nestmann 1997) in den

¹⁰⁷ Für eine weiterführende Diskussion einer biographisch orientierten Unterstützung in Übergängen ist an dieser Stelle auf Herriger (2006) und Nestmann (2007) verwiesen.

Blick kommen.¹⁰⁸ Mit diesen Konzepten kann die Frage, inwiefern sich soziales Kapital im Alltäglichen aufschließen lässt, über die Unterscheidung in eine gemeinschaftsbezogene und in eine subjektbezogene Sichtweise (Stecher 2001: 70), beantwortet werden.

Während das Eingebundensein in Gemeinschaft – nach Böhnisch (1994) die zentrale Dimension des Milieus – sozialen Rückhalt bietet: „Gemeinschaft ‚bindet‘ und wird in dieser Bindung gefühlt und erlebt“ (ebd.: 200), beschreiben Netzwerke ein ökonomisches Verständnis sozialen Kapitals. Interessegeleitetes Kennen bietet Möglichkeiten, um mit Personen in Kontakt zu treten und sich bei Bedarf Unterstützungen und Hilfeleistungen in verschiedensten Lebensbereichen zu organisieren. Wird von Familie gesprochen, so ist anzuführen, dass diese gerade für junge Erwachsene zunehmend wichtiger wird (Stauber 2007: 129ff); sie sind „immer stärker auf die Familie als Ressource für vielfältige Unterstützungsleistungen angewiesen“ (Stauber 2007: 129). Versteht man Familien als „begrenztes Netzwerk“ (Nestmann 1997: 214) unter öffentlichem Einfluss, ist damit beschrieben, dass Herausforderungen, Schwierigkeiten, Probleme von außen in den Familienkreis getragen werden und in der Erwartung einer privaten Lösung stehen (Böhnisch, Lenz 1997: 60). Familien gelten damit als kleiner, gut abgrenzbarer Bereich mit zuverlässigen, aktiven, intensiven Beziehungen. Diese sind geprägt von Erreichbarkeit und starken Bindungen und finden in sozialer Unterstützung sowie sozialem Rückhalt ihren Ausdruck. (Nestmann 1997: 220-225)

Spricht Walther (2000: 370ff) – wie oben angedeutet – auch von personalem Kapital im Übergang, so verweist er auf Motivation im Allgemeinen. Er denkt an „erfinderische, neugierige, kreative, willensstarke, risikobereite Frauen und Männer“ (ebd.: 372) und spricht von „flexibel (...) sein, im Sinne selbstbestimmter, aktiver Beweglichkeit“ (ebd.). Inwiefern „Motivation“ im Kontext der von Pohl et.al. konstatierten sozialpädagogischen Aufgabe, das Knüpfen individueller, biographischer Netzwerke zu unterstützen (2007: 233) und Beratungsprozesse an bestehende Netzwerke rückzubinden (Böhnisch, Schröer, Thiersch 2005: 131), gedacht werden kann, möchte ich abschließend andeuten: Motivation kann hier auf die (notwendige) aktive Bereitschaft, sich Netzwerke zu schaffen, sich in ihnen zu bewegen, sie im Sinne einer interessegeleiteten Kapitalinvestition sprichwörtlich

¹⁰⁸ Ich habe bereits in der Einleitung mit der Ausweisung meiner Vorannahmen auf diese Konzepte hingewiesen und aufgezeigt, dass ich diese im Kontext „neue“ Sicherheiten als relevant erkenne. Wie in Kapitel 5.4.1 aufgezeigt, waren sie auch Thema in den GD, wurden jedoch nicht in der Ausführlichkeit und Intensität behandelt, wie etwa das dargestellte „Orientierungsproblem“. Wichtig ist jedoch zu betonen, dass auch hier „Orientierung“, „Orientierung finden“ als Hintergrund der Ausführungen sichtbar wurde.

zu pflegen, hinweisen. Motivation hat aber auch das eigene Netzwerk Familie und die hier eingelagerten Generationenbeziehungen im Blick (Stauber 2007: 129-133): Ambivalente Teilabhängigkeiten in langen Übergängen erfordern eine „aktive Gestaltung (...) [von] Familienbeziehungen“ (ebd.: 129).

Die obigen Ausführungen versuchten den Rahmen einer Sozialpädagogik des Übergangs in der Zielsetzung „Orientierung zu finden begleiten“ zu konturieren; dabei wurden bereits praxisorientierte Handlungsprinzipien angedeutet. In Anlehnung an Walther (2000: 372ff) sollen diese „Elemente einer Sozialpädagogik des Übergangs“ (ebd.: 372) folgend in den Blick kommen. Entscheidend ist dabei, die Ergebnisse aus den GD aufzunehmen.

6.3.3 Subjektorientierung: das Orientierungsproblem ernst nehmen, Sowohl-Als-Auch Strategien anerkennen

Der Ausgangspunkt biographischer Unterstützungen im Übergang kann mit Subjektorientierung, sowohl im Umgang mit jungen Erwachsenen, als auch in der Konzeption und Verortung von Angeboten, benannt werden (Walther 2000: 372). D.h., dass „ihre subjektiven Lebensentwürfe Ausgangspunkt aller Unterstützung sein müssen“ (ebd.: 374).

Wie ich mit der Interpretation der GD aufgezeigt habe, sind Orientierungsfragen im jungen Erwachsenenalter in das ambivalente Spannungsfeld „Entweder-Oder (als eine klare Entscheidung für etwas) und/oder Sowohl-Als-Auch (als sich eben noch nicht festlegen, nicht einzementieren)“ eingebunden. Eine kurzfristige Lebensplanung scheint als Notwendigkeit entgrenzter Übergänge; sie wird von „außen“, aber auch von „innen“ (heraus)gefordert, ist charakteristisch für Lebensentwürfe junger Erwachsener.

Diese knappen Zusammenfassungen der Interpretationen der Forschungsergebnisse beziehungsweise die diesen zu Grunde liegenden ausführlichen Interpretationen sind im Kontext einer Lebensweltorientierung¹⁰⁹ zu lesen – Thiersch (1992) beschäftigt sich ausführlich mit lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Mit Verweis auf Walther kann festgehalten werden: Subjektive Lebensentwürfe – z.B. die skizzierten Lebensentwürfe des Sowohl-Als-Auch – können „nur unter Berücksichtigung lebensweltlicher Bedeutungsstrukturen (...) verstanden werden“ (Walther 2000: 376). Mit Verweis auf

¹⁰⁹ Als Lebenswelt ist nach Walther (2000: 375) „der Sinnhorizont, vor dem sich das Handeln der Subjekte vollzieht, über den es sowohl Bedeutung erhält als auch begründbar ist, und vor dem auch subjektive Lebensentwürfe als (...) Ausschnitte zukünftiger Lebenswelt entstehen“ zu verstehen.

Thiersch, hebt Walther (ebd.) hervor: Auch sozialpädagogisches Handeln kann erst dann für ihre AdressatInnen bedeutungsvoll werden, wenn es Erfahrungen und Vorstellungen aus ihrer Lebenswelt berücksichtigt und damit in ihre Lebenssituation, wie sie sie wahrnehmen, passen. Subjektive Lebensentwürfe können „nur unter Anerkennung (...) ihrer lebensweltlichen Verortung – und Verknüpfung mit anderen Aspekten dieser Lebenswelt – (...) gestärkt und gefördert werden“ (ebd.).

Wenn sozialpädagogische Unterstützungen das „Orientierungsproblem“ sowie die Schwierigkeit, Orientierung zu finden und die hierfür aufgenommenen Lebensentwürfe junger Erwachsener ernst nehmen, so müssen „Räume, Anregungen, Zeit und vor allem Bezugspersonen verfügbar sein, die die Perspektive über die konkrete Aufforderung der Berufswahl oder des Unterkommens hinaus erweitern“ (Walther 2007: 376). Lebensentwürfe ernst zu nehmen heißt auch, junge Erwachsene als „immer schon Handelnde“ (ebd.) zu sehen und anzuerkennen, dass sie Wählen und Entscheiden, dass sie ihre Strategien für den Umgang mit der Vielzahl an Möglichkeiten, für ein Zurechtkommen mit der Unsicherheit in Übergängen ausprobieren und anwenden, dass sie sich in der unsicheren Zeit des Übergangs laufend – auf ihre Art und Weise – orientieren. In Konsequenz hat eine Sozialpädagogik des Übergangs Strategien des Sowohl-Als-Auch in ihrer Notwendigkeit anzuerkennen und dabei das skizzierte Orientierungsproblem mit zu bedenken. „Subjektorientierung bedeutet dann auch, an diesen Strategien anzusetzen, sie zu stärken, zu bestätigen und zu befördern“ (ebd.: 377).

Die Voraussetzung hierfür kann mit Pohl et.al. (2007: 233f) benannt werden. Es braucht Vertrauensbeziehungen mit den Professionellen, die es erleichtern, sich auf die Ergebnisoffenheit von Orientierungsprozessen einzulassen. Nur dann können biographische Bildungsprozesse begleitet werden.

Mit diesen Verweisen ist der Ausgangspunkt einer Sozialpädagogik des Übergangs klar zu benennen. Sie hat „junge Erwachsene als ExpertInnen im Umgang mit Unsicherheit anzuerkennen“ (Walther 2000: 342).

Versuchten die obigen Ausführungen zu „Orientierung geben“ und „Orientierung begleiten“ (Kapitel 6.2 und 6.3) praxisrelevante Aspekte einer Sozialpädagogik des Übergangs zu skizzieren, so wird zum Abschluss auf ihr grundlegendes Arbeitsprinzip eingegangen. Dabei kann, mit Verweis auf den Kontext der Arbeit, ihre Zielrichtung angedeutet werden.

6.4 Empowerment: das Gefühl der Sicherheit begleiten

Mit Verweis auf die vorigen Kapiteln können die Eckpunkte sozialpädagogischer Unterstützung im Übergang mit „biographische Bildungsprozesse begleiten“, „Strategien im Umgang mit Orientierungsfragen stärken und befördern“, „Netzwerk im Übergang einbeziehen“ benannt werden. „Grundlage [dieser] ist ein kommunikativer Aushandlungsprozess mit den Subjekten, die allein einen entsprechenden Unterstützungsauftrag erteilen können“ (Walther 2000: 377). Fragt man nach einem übergreifenden theoretisch-reflexiven Rahmen praktischer Interventionstätigkeiten mit diesen Zielsetzungen, kann auf das Prinzip „Empowerment“ verwiesen werden. (Böhnisch 2008: 294)

„Empowerment“, so Böhnisch, „meint die Befähigung der KlientInnen, einen eigenen Beitrag zur Problemlösung erbringen und dafür auch verfügbare soziale Unterstützung (...) aktivieren zu können“ (ebd.).

Der Empowerment-Ansatz ist eng an biographisches Denken geknüpft, er verweist auf die aktive Gestaltung des eigenen Lebensplans, aber auch auf die Unterstützung dabei. (ebd) Mit Einsicht verweisen die skizzierten Eckpunkte sozialpädagogischer Unterstützung im Übergang auf diese Kennzeichnungen, und damit auf den von Böhnisch konstatierten eigenen Beitrag, um sich in konturlosen, schwierigen, mitunter problematischen Übergängen zu orientieren, sich hier zurechtzufinden. Wie Walther hervorhebt, ist dem Empowerment-Ansatz gerade in unübersichtlichen Zeiten biographischer und sozialer Ungewissheit zunehmend Relevanz zuzusprechen, Böhnisch spricht vom „Leitprinzip“ für die Strukturierung der sozialpädagogischen (...) Intervention in der Bewältigungsperspektive“ (ebd.).

Mit Hanses (2004: 2) kann an dieser Stelle angemerkt werden: Eine biographiebezogene sozialpädagogischen Arbeit hat „Strukturen der Ermöglichung, der Partizipation und des Empowerment“ zu entwickeln. „Es wird darum gehen müssen, Strukturen zu schaffen, in denen für die Subjekte ‚Biographizität‘ (*Alheit*), Formen der Biographie- und Erinnerungsarbeit (*Fischer*) möglich wird und somit gemeinsame ‚Lösungen‘ entwickelt werden, die für die NutzerInnen sozialer Arbeit eine Anschlussfähigkeit an ihre biographischen Wissensbestände und Sinnhorizonte erlauben“ (2004: 2f, Herv.d.V.).

Liest man Empowerment als „Befähigung zum ‚Selberanfangen‘“ – so eine Kapitelüberschrift bei Walther (2000: 379) –, kann an Böhnischs Anmerkung, „diese Bewältigungsorientierung wird nun im Prinzip des *Empowerment* als ‚gestaltende

Bewältigung' (Stark 1996 S. 94ff) (...) positiv gewendet“ (2008: 295, Herv.d.V.), angeknüpft werden. In diesem Sinne hat Empowerment die für Orientierungsprozesse – mit Verweis auf die GD liegen sie zwischen Entweder-Oder und Sowohl-Als-Auch) – angedeutete notwendige Aktivität im Blick.¹¹⁰ Bei Walther (2000: 380) findet sich ein Zitat von Rappaport das mir an dieser Stelle passend erscheint – ich zitiere das Originalzitat:¹¹¹

„Empowerment is viewed as a process: the mechanism by which people (...) gain mastery over their lives. (...) For some people the mechanism of empowerment may lead to a *sense* of control; for others may lead to a actual control, the practical *power* to effect their own lives. (...) Empowerment is easy to define in its absence: powerlessness, real or imagined, learned helplessness; alienation; loss of a sense of control over one's own life.“ (Rappaport 1984: 3, Herv.d.V.).

Mit den Zeilen wird nachvollziehbar, inwiefern Aktivität, oder „Selberanfangen“ (Walther 2000: 379) mit dem Gefühl, in seinem Lebensentwurf selbst Regie führen zu können – Rappaport sprach von Herrschaft sowie vom Gefühl der Kontrolle – verwoben ist. In diesem Zusammenhang war in Anlehnung an Gehlen, von einem Sicherheitsverständnis als das „Hintergrundsgefühl des einer ‚Lage Gewachsenseins‘“ (2004: 59) sowie von der Sicherheit, „*dass man das trotzdem irgendwie meistern kann*“ (B GD2: 177-178), gesprochen. Dieses „Gefühl der Sicherheit“ zu unterstützen soll und kann – in Anlehnung an die aufgenommene Blickrichtung der Arbeit –, als Hintergrund, mitunter als Zielsetzung des Empowerment-Ansatzes, und damit einer Sozialpädagogik des Übergangs, ausgewiesen werden.

Wie Walther zudem aufzeigt, fokussiert Empowerment das „*Gefühl* des Zusammenhangs und Bei-Sich-Seins“ (2000: 381, Herv.d.V.). Dieses sieht er eingebunden in die emotionale Ebene des Selbstvertrauens, in die kognitive Ebene des Begreifens der eigenen Lebenslage und das Wissen um Bewältigungsstrategien und in die interaktive Ebene als aktive Gestaltung und Mitgestaltung des sozialen Umfelds (ebd.). Es sind dies die Themen – „*emotionale, kognitive und interaktive*“ (ebd., Herv.d.V.) – die oben, in den Ausführungen zu einer Sozialpädagogik des Übergangs im Rahmen individuelle Unterstützung, Beratung

¹¹⁰ In Kapitel 4.3.1 sprach ich beispielsweise von der Negativorientierung in der Argumentations- und Diskussionsweise im Konzept der biographischen Lebensbewältigung im Gegensatz zur Freiheit, seinen eigenen Lebensplan selbst zu schreiben.

¹¹¹ Walther zitiert Rappaport (1984) in deutscher Sprache. Mir war es nicht möglich eine deutsche Übersetzung des Werkes zu finden. Ich führe, das vermutlich von Walther übersetzte Zitat, unter Rückgriff auf die Originalfassung in englischer Sprache an.

und Begleitung, diskutiert wurden. Was mir an dieser Stelle weiters auffällt? Seine Anmerkung: „Diese verschiedenen Dimensionen verweisen auf Giddens’ Betonung ‚ontologischer Sicherheit’ als Anforderung an Identitätsbalancen in der Zweiten Moderne“ (ebd.).

Im Rückblick kann festgehalten werden: Ein Gefühl der Sicherheit ist in entgrenzten Übergängen eng an Sich-Orientieren-Können gebunden, Orientierungsfragen sind in das skizzierte Orientierungsproblem eingebunden. Die Praxis einer Sozialpädagogik des Übergangs hat einen beratend begleitenden Rahmen (Pohl et.al. 2002, Rauschenbach 1999), der das Netzwerk Übergang mit einbezieht (Pohl et.al 2002, Böhnisch, Schröer, Thiersch 2005), im Sinne einer Struktur der Ermöglichung (Walther 2000, Hanses 2004) zu schaffen. Damit kann sie in schwierigen Übergängen Unterstützung von außen anbieten und das Gefühl der Sicherheit – als Voraussetzung für „das große ‚kleine’ individuelle Glück (...) auf dem Programm des Spielplans ‚Biographie’“ (Blomberg 2003: 144) – begleiten. Die Perspektive, „diesen nicht riskant bewältigen müssen aber entwerfen dürfen, kann Hintergrund weiterer Überlegungen hierzu sein.

7 Conclusio – Unterstützung im Übergang als „Security Management“?

Am Ende der Arbeit angekommen, soll die eingenommene Sicherheitsperspektive auf die Lebensphase junges Erwachsenenalter hervorgehoben werden. Wie in der Einleitung angemerkt, führte eine zu beobachtende durchwegs unsicherheitsbelastete Diskussion von Übergängen im jungen Erwachsenenalter zur Idee, „Sicherheit(en)“ in den Vordergrund zu stellen.

Der Ausgangspunkt meiner Überlegungen hierzu wurde mit den formulierten Vorannahmen kenntlich gemacht: Konstatieren Pohl et.al. (2007) einen steigenden Unterstützungsbedarf junger Erwachsener in formellen als auch in informellen Kontexten, so ging ich davon aus, dass dieser nicht nur aus der zunehmenden Auflösung „alter“ Sicherheiten, aber auch aus der Suche nach „neuen“ Sicherheiten – um mit Unsicherheiten und Freiheiten in Übergängen umzugehen – resultiert. Das Konstrukt „Sicherheit“ wurde in Folge als aktiv herzustellendes Gefühl der Sicherheit angedeutet, und damit darauf verwiesen, Sicherheit nicht mehr als Zustand der Verlässlichkeit, Gewissheit oder Sorglosigkeit (Kaufmann 1973) zu lesen. Mit Bildung, Milieu und soziale Netzwerke sowie Familie wurden Konzepte angedeutet, die Anknüpfungspunkte einer Diskussion zu „neuen“ Sicherheiten bieten können.

In Anbetracht dieser Annahmen stand eine Diskussion von Sicherheit(en) in Übergängen (selbst) unter unsicheren Bedingungen. „Unsicher“ meint dabei zweierlei: Einerseits, dass mit einer Literaturrecherche¹¹² keine sozialpädagogische Arbeit, die sich mit Übergängen im jungen Erwachsenenalter aus einer Sicherheitsperspektive beschäftigt – damit meine ich eben nicht diese nur zu benennen, um sie dann zu negieren – gefunden werden konnte. Andererseits ließ auch der gewählte breite Blickwinkel in der explorativen Annäherung an den Gegenstand – in der Zielrichtung, den Blickwinkel auf Grundlage des Datenmaterials festzulegen – den Verlauf der Arbeit zu Beginn noch „unsicher“.

In Folge war, mit Blick auf die konstatierte Unterscheidung in „alte“ und „neue“ Sicherheiten, in Anlehnung an Rauschenbach (1999), Beck (1986) und Walther (2000) von einer zunehmenden Auflösung von „altem Gültigem“, von klaren überschaubaren Konturen des Lebenslaufs und der eingelagerten Übergänge zwischen Lebensphasen die

¹¹² Es wurde die online Forschungsplattform qualitative research [<http://www.qualitative-research.net>, 25.05.2009], die Datenbank FIS Bildung, der Bibliothekskatalog der UB Wien in die Recherche einbezogen.

Rede. Mit Verweis auf Kaufmann (1973) und Gehlen (2004) wurde herausgearbeitet was es heißen kann, von einem Gefühl der Sicherheit zu sprechen. Die Ausführungen hierzu haben sich darauf beschränkt, „neue“ Sicherheit als Gefühl der Sicherheit, welches sich in der „Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten, d.h. mit konfliktgeladenen Bewußteinszuständen (sic!) fertig zu werden“ (Kaufmann 1973: 290), bündelt, zu beschreiben. Die Möglichkeit, „neue“ Sicherheiten beispielhaft zu benennen – als „neue“ gefühlte Sicherheiten, die mitunter Ordnungsgewissheit suggerieren – wurde nicht weiter verfolgt. Böte sich hier eine Diskussion der genannten Konzepte (Bildung, Milieu, soziale Netzwerke, Familie) aus einer Sicherheitsperspektive an, so wurde sie an dieser Stelle nicht aufgenommen; erst die Forschungsarbeit sollte hierzu Ansatzpunkte aufzeigen.

Mit Verweis auf sozialpädagogische Diskussionen der Herausforderung, eigenes Leben im biographischen Rückbezug ohne konkrete „Geländer der Lebensführung“ (Rauschenbach 1999: 244) zu schreiben, konnte in Folge eine bewältigungsorientierte Perspektive, die das Fehlen von „alten“ Sicherheiten betont (Böhnisch 2008), aber auch eine Entwerfen-Dürfen- Perspektive (Blomberg 2003), die auf Selbst-Sicherheit, auf ein Gefühl der Sicherheit angewiesen scheint, diskutiert werden. Daran angelehnt wurde der Ausgangspunkt einer Sozialpädagogik des Übergangs, die mit dem Etikett „Sicherheit“ liebäugelt, konturiert. Nicht die Herstellung von Sicherheit als „kalkulierbare und damit ihres Prozesscharakters und Offenheit beraubte Zukunft“ (Liesner 2002: 118), aber der Umgang mit Unsicherheit kam hier in einer inneren Sicherheitsperspektive in den Blick. In diesem Zusammenhang war nicht von einer Abkehr von einem Sicherheitsbegriff, aber vielmehr von einer Erweiterung im Sinne einer Relativierung gesprochen.

Steht der Umgang mit Unsicherheit zur Diskussion und will man ihn in eine Begrifflichkeit drängen, so wäre es für deren Diskussion naheliegend, wie etwa in den Finanzwissenschaften in der IT-Branche, im Projektmanagement, in den Ingenieur- und Umweltwissenschaften, in der Versicherungsbranche, von „Risk Management“ zu sprechen. Ist (auch) hier mit Risiken umzugehen, so wird von Strategien zur „mathematischen“ Risikokalkulation ausgegangen. Die Zielsetzung ist mit Risikominimierung für die Herstellung von (fast) Sicherheit und Gewissheit – also doch „Security Management“?, oder auch „Security Management“ im Kontext eines „rational choice“? – zu benennen. Wie Sennett (2008: 116) aufzeigt, spricht auch ein großer Teil

soziologischer Forschungsarbeiten zum Thema Risiko von „Strategie und Spielplänen, von Kosten und Nutzen.“ (ebd.).¹¹³

„Das ist eine Art akademischer Traum (...). Wie der Würfel in jedem einzelnen Wurf fällt ist reiner Zufall. Anders ausgedrückt, dem Eingehen von Risiken fehlt mathematisch die Qualität einer Erzählung, bei der ein Ereignis zum nächsten führt und dieses bedingt“ (ebd.: 109).

Vielmehr ist für „das Risiko im realen Leben“ (ebd.) in entgrenzten Zeiten anzuführen: In Anbetracht der Ungewissheit zukünftiger Entwicklungen, der Ungewissheit darüber, inwiefern eine Entscheidung spätere bedingt – oder auch nicht –, verbleibt

„die Sehnsucht, die Dinge mögen gut ausgehen, mit dem Wissen (...), dass dies nicht notwendig so sein muss“ (ebd.: 110).

Kommt es (dann doch) zu Misserfolgen und Scheitern im biographischen Verlauf, so werden diese „dem ‚biografischen Risikomanagement‘ überantwortet“ (Böhnisch, Lenz, Schröer 2009: 244, Herv.d.V.), in dem sich – so meine Anmerkung – ein Kalkulationsfehler eingeschlichen hat.

Wir finden den ungeeigneten Begriff „Risikomanagement“ also auch in sozialpädagogischer Literatur, die sich mit dem „damit umgehen“ (Böhnisch 2008: 31) beschäftigt – das obige zitierte Werk trägt den Titel „Sozialisation und Bewältigung“. Soll(t)en in diesem (Bewältigungs)Bezug – wie es der Rahmen der vorliegenden Bearbeitung biographischer Unsicherheit andeutet – sozialpädagogische Überlegungen dem Etikett „Security Management“ unterstellt werden, so kann angemerkt werden: Die für Risikomanagement angedeutete Absicht, eine Kalkulierbarkeit von Unsicherheiten zu postulieren, muss verlassen werden. Bereits der Exkurs zur Risikosportart Freeriding – auch hier hat sich (fälschlicherweise) die Bezeichnung „Risikomanagement“ festgesetzt – hat uns vor Augen geführt, dass am Ende der Risikokalkulation für diese „line“ – ihr folgt eine ja/nein- Entscheidung – die Frage nach dem Gefühl der Sicherheit steht beziehungsweise stehen zu bleiben scheint.

Sprechen wir unter diesen Voraussetzungen von „Security Management im Lebenslauf“, so ist dessen Ausgangspunkt mit Liesner (2002: 5) klar zu benennen: Es ist ein sich notwendig zu verändernden Umgang mit Sicherheitsbedürfnissen zu thematisieren, nicht

¹¹³ Es kann auf den Beitrag von Bonß et.al. (2004) verwiesen werden. Auch hier wird biographische Sicherheit als herstellbare Gewissheit im Verlauf „der Dinge“ argumentiert.

die Herstellung von Sicherheit, aber der Umgang mit Unsicherheit – wie oben angedeutet – sowie die Bedeutung von „Sicherheit(en)“ – in welcher Lesart auch immer – kann Thema sein. In Anlehnung an die in Kapitel 3.2 aufgezeigten Überlegungen zu Sicherheit(en) in entgrenzten Übergängen kann hervorgehoben werden: Sicherheit – gesehen als das „Hintergrundgefühl des ‚einer Lage Gewachsenseins‘“ (Gehlen 2004: 59) – ist als Voraussetzung für das „Entwerfen-Dürfen“ des eigenen Lebensplan zu erkennen. Diese Sichtweise kann neben einer des „Riskant-Bewältigen-Müssens“ Hintergrund einer Sozialpädagogik des Übergangs sein. An diese Überlegungen mit den Ergebnissen der GD anknüpfend, können zwei zentrale Aussagen festgehalten werden: Eine Ordnungsgewissheit, Planbarkeit oder die Gewissheit, dass es auch so eintreten wird, ist in entgrenzten Übergängen unerreichbar. Auch wird das Verhaften-Bleiben an diesem Sicherheitsdenken wenig sinnvoll und hilfreich wahrgenommen: *„man muss halt seinen eigenen [...] Weg und einfach in eine andere Richtung jetzt heutzutage gehen um um sich nicht dadurch fertig zu machen lassen dass das heut einfach nicht mehr so ist wie früher [...]“* (C GD1: 424-427). Das Festhalten an einem „alten“ Sicherheitsdenken hieße damit, sehnsüchtig überkommenen Traditionen nachzulaufen. Sie in einer sozialpädagogischen Diskussion weiter zu betonen und daran festzuhalten, würde die Lebenswelt (nicht nur) junger Erwachsener verkennen. War ein solch „altes“ Sicherheitsdenken als nicht mehr vorhandene beziehungsweise nicht mehr mögliche Ordnungsgewissheit zu Beginn Vergleichshorizont der Diskussionen zur Erfahrung von Sicherheit(en) im Lebenslauf, so kamen in Folge Handlungsstrategien zum Ausdruck (siehe Kapitel 5.4.3.1-5.4.3.5), die eine „gewisse Sicherheit“ erfahren lassen – die Beschreibung „Gefühl der Sicherheit“ scheint passend, es kann eine Relativierung im Diskurs über Sicherheit(en) angedeutet werden. Im Rahmen der gewählten Fokussierung in der Auswertung der GD verbleibend ist hervorzuheben, dass diese „gewissen Sicherheiten“ eng an Orientierung gebunden sind. Genauer gesprochen: Sicherheit und Orientierung finden, sich neu- oder umorientieren wollen und müssen sowie Sich-Orientieren-Können liegen eng beisammen. Ich sprach in diesem Zusammenhang von schwierigen Orientierungsbedingungen, von Orientierung finden zwischen Entweder-Oder- und Sowohl-Als-Auch-Entscheidungen zur Beschreibung des „Orientierungsproblems“. Diskussionen hierzu sind fassbar mit: Auch die Multioptionsgesellschaft bräuchte eine Entscheidung.

In Folge wurde eine Sozialpädagogik des Übergangs in der Zielsetzung, Orientierung im Übergang zu unterstützen, diskutiert. Dessen Eckpunkte wurden mit Selbst-Bildung und Biographizität, mit Beratung als Angebot, als Ermöglichungsstruktur in der Zielsetzung

eine aktive Selbst-Gestaltung der Orientierungsfragen des eigenen Lebensentwurfs zu ermöglichen, ausgewiesen. Fasst man die Ergebnisse der GD und sozialpädagogische Literatur zum Thema zusammen, so kann hervorgehoben werden: Erkennt eine Sozialpädagogik des Übergangs die Zeichen herausfordernder Zeit, so scheint sie – nicht nur in anbetracht einer inflationären Entwicklung am Markt der Lebens- und SozialberaterInnen – gut zu tun, professionelle Rahmenbedingungen für die „allgemeine“ sozialpädagogische Aufgabe, Unterstützung in der *„großen Orientierungsphase“* ermöglichen, zu schaffen.

Wie die GD mehr als deutlich gemacht haben, wird diese Unterstützung dann eng an einem Gefühl der Sicherheit arbeiten, wenn das „Orientierungsproblem“ zur Verhandlung steht. Hier weiterzudenken und dabei weitere mögliche „neue“ Sicherheiten – etwa im Kontext des angedeuteten Milieukonzepts, des Konzepts sozialer Netzwerke oder des engen sozialen Netzwerks Familie – zu diskutieren, kann Anknüpfungspunkte weiterer Diskussionen zu einer Sozialpädagogik des Übergangs im jungen Erwachsenenalter bieten. „Security Management“ kann (und sollte) in Folge heißen: im Gefühl der Sicherheit mit (Orientierungs-)Unsicherheiten umgehen, seinen Übergang beziehungsweise Entscheidungen im Übergang entwerfen dürfen.

Epilog

„Sich im Wald zu verlaufen ist immer eine überraschende und denkwürdige und überdies wertvolle Erfahrung. Oft gelangt einer in einem Schneesturm in eine altbekannte Straße und kann sogar bei hellichtem Tag unmöglich unterscheiden, welche Richtung zur Stadt führt. Obgleich er weiß, daß er den Weg tausendmal gegangen ist, kann er kein Zeichen erkennen, das ihm weiterhilft; die Straße ist ihm so fremd, als wäre sie in Sibirien. Nachts ist die Verwirrung natürlich noch unendlich größer. Auf den alltäglichen Gängen orientieren wie uns beständig, wenn auch unbewußt, wie Lotsen an gewissen wohlbekannten Signalfeuern und Landspitzen. Selbst wenn wir von unserem gewöhnlichen Kurs abweichen, haben wir noch immer die Lage irgendeiner benachbarten Formation verinnerlicht. Erst wenn wir uns vollkommen verlaufen oder uns im Kreis gedreht haben – der Mensch muß sich nur einmal mit geschlossenen Augen um sich selbst drehen und findet sich nicht mehr zurecht –, lernen wir die Weite und Fremdheit der Natur zu schätzen. Jeder Mensch muß die Himmelsrichtungen neu erlernen, sooft er aufwacht, sei es vom Schläfe oder sonst einer Geistesabwesenheit. Erst wenn wir den Weg verloren haben, beziehungsweise wenn wir die Welt verloren haben, beginnen wir, uns selbst zu finden, und entdecken, wer wir sind und wie unendlich das Ausmaß unserer Verbindungen ist.“
(Thoreau 2007: 187)

Literaturverzeichnis

Alheit, P. (1990). Biographizität als Projekt. Der „biographischer Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“

Andresen, S., Bock, K. (2008). Das „Netzwerk Bildung“ als Ausdruck gesellschaftlicher Bildung. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.). Soziale Arbeit in Gesellschaft: Reflexionen, Perspektiven und Kontroversen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 391-403

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Beck, U. (2005). Was zur Wahl steht. Frankfurt: Suhrkamp

Bitzan, M. (2000). Konflikt und Eigensinn. Die Lebensweltorientierung re-politisieren. In: neue praxis 30/ 4, S. 335-346

Blomberg, C. (2003). Spielräume nutzen. Überlegungen zum sozialpädagogischen Arbeitsfeld der Jungenarbeit im Anschluß an den Begriff der Selbsterschaffung von Richard Rorty. Würzburg: Königshausen und Neumann

Bohnsack, R. (2001). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich

Bohnsack, R. (2003). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Budrich, 5. Auflage

Bohnsack, R. (2006). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Budrich

Bohnsack, R., Nentwig- Gesemann, I., Nohl, A. M. (2007). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Böhnisch, L. (1994). Gespaltene Normalität: Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim und München: Juventa

Böhnisch, L., Lenz, K. (1997). Zugänge zu Familien – ein Grundlagentext. In: Böhnisch, L. Lenz, K. (Hrsg.). Familien eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim und München: Juventa, S. 9-58

Böhnisch, L. (2008). Sozialpädagogik Der Lebensalter: eine Einführung. Weinheim und München: Juventa, 5. überarbeitete Auflage

Böhnisch, L., Schröer, W., Thiersch, H. (2005). Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim und München: Juventa

Böhnisch, L., Lenz, K., Schröer, W. (2009). Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim und München: Juventa

Bonß, W., Esser, F., Hohl, J., Pelizäus-Hoffmeister H., Zinn, J. (2004). Biographische Sicherheit. In: Beck, U., Lau, Ch. (Hrsg.). Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 211- 233

Conze, W. (1984): Sicherheit, Schutz. In, Brunner, O. (Hrsg.). Geschichtliche Grundbegriffe. Stuttgart

Csikszentmihalyi, M. (2003). Flow. Das Geheimnis des Glücks. Klett-Cotta, 11. Auflage

Flick, U. (2009). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt Verlag, 2. Auflage

Fromm, E. (2008). Die Furcht vor der Freiheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 14. Auflage

Fromme, J. (1997). Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. Berlin u.a.: Luchterhand

Galuske, M. (2002). Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim und München: Juventa

Gehlen, A. (2004). Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Aula Verlag: Wiesbaden, 6. Auflage

Glaser, G., Strauss, A. (2008). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber

Goethe, J. W. (2007). Wilhelm Meister Lehrjahre. Stuttgart: Reclam, Erstausg. 1795

Gross, Peter (1994). Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Großegger, B., Heinzlmaier, B. (2003). Jugendkulturguide. Öbn&hpt: Wien

Hanses, A. (2004). Biographie und Soziale Arbeit. Einleitung. In: Hanses, A. (Hrsg.). Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannweiler: Schneider Verlag, S. 1-5

Hentig, H.v. (2001). Bildung. Ein Essay. Weinheim u.a.: Beltz

Herriger, N. (2006). Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

Hildenbrand, B. (1991): Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick, U., et.al. (Hrsg.). Handbuch qualitative Sozialforschung. München: Beltz, S. 256-259, 2. Auflage

Kaufmann, F. (1970). Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem. Stuttgart: Enke

Kaufmann, F. (1973). Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem. Stuttgart: Enke, 2. Auflage

Lamnek, S. (1989). Qualitative Sozialforschung. Band 1. Weinheim: Beltz, 1. Auflage

Lamnek, S. (2005). Gruppendiskussionen. Theorie und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz

Lenz, K., Schefold, W., Schröer, W. (2004). Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa

Liesner, A. (2002). Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Bildungstheoretische Studien zur Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart. Würzburg: Königshausen und Neumann

Liessmann, K. P. (2006). Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München und Zürich: Piper

Loos, P., Schäffer, B. (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen: Leske und Budrich

Luckner, A. (2005). Drei Arten, nicht weiterzuwissen. Orientierungsphasen, Orientierungskrisen, Neuorientierungen. In: Stegmaier, W. (Hrsg.). Orientierung. Philosophische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 225-241

Luhmann (2003). Soziologie des Risikos. Berlin: de Gruyter, 2. Auflage

Madlener, N. (2008). Orientierungswelt Graffiti. In: Bogner, R., Stipsits, R. (Hrsg.). Jugend im Fokus. Pädagogische Beiträge zur Vergewisserung einer Generation. Löcker: Wien, S. 146-165

Mangold, W. (1960). Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt

Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Mollenhauer, K. (1966). Was ist Erziehungswissenschaft? In: Deutsche Jugend, 14/1966, S. 207-212

Mollenhauer, K. (2001). Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz, 11. Auflage

Moritz, K. Ph. (1971). Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. Stuttgart: Reclam, Erstausg. Band 1-3 1785-1786, Band 4 1790

Münchmeier, R., Rabe-Kleberg, U. (2008). Bildung und Lebenskompetenz. Ein neuer Begriff von Bildung? In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.). Soziale Arbeit in Gesellschaft: Reflexionen, Perspektiven und Kontroversen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 356-362

Nestmann, F. (1997). Familie als soziales Netzwerk und Familie im sozialen Netzwerk. In: Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.). Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim und München: Juventa, S. 213-234

Nestmann, F. (2007). Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (Hrsg.). Das Handbuch der Beratung. Band 2: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt Verlag, 2. Auflage, S. 725-735

Oehmke, Ph., von Rohr, M., Schulz, S. (2009): Die Krisenprofis. In: der Spiegel. Nr.25/15.6.2009, S. 48-59

Pohl, A., Stauber, B., Walther, A. (2007). Sozialpädagogik des Übergangs und Integrierte Übergangspolitik. Konsequenzen subjektorientierter Übergangsforschung. In: Stauber, B., et.al. (Hrsg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 227-250

Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2008). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag

Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment. Introduction to the issue. In: Rappaport, Julian, Hess, R. (Hrsg.). Studies in empowerment. Steps toward Understanding and Action New York: Haworth Press, S.1-7

Rauschenbach, Th. (1999). Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim und München: Juventa

Rogers, C. (1976). Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Clett-Kotta

Schefold, W. (1983). Jugendschutz heute – eine soziologische Betrachtung. In: Jugendschutz Heute, Heft 5

Schütz, A. (1971). Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In: Schütz, A. (Hrsg.). Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Den Haag: Nijhoff, S. 3-110

Seelmeyer, U. (2008). Das Ende Der Normalisierung? Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität. Weinheim: Juventa

Sennett, R. (2000). Der flexible Mensch. München: Goldmann

Stauber, B., Pohl, A., Walther, A. (2007). Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, B., et.al. (Hrsg.). Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa, S. 7- 18

Stauber, B., Walther, A. (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, B., et.al. (Hrsg.). Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa, S. 41-64

Stecher, L. (2001). Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim: Juventa

Stegmaier, W. (2005). Orientierung. Philosophische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Thiersch, H. (1992). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München: Juventa

Thiersch, H. (2007). Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (Hrsg.). Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt Verlag, 2. Auflage, S. 115-124

Thiersch, H. (2007a). Lebensweltorientierte Beratung. In: Nestmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (Hrsg.). Das Handbuch der Beratung. Band 2: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: dgvt Verlag, 2. Auflage, S. 699-710

Thiersch, H. (2008). Bildung als Zukunftsprojekt der Sozialen Arbeit. Eine essayistische Skizze. In: Bütow, B., Chassé, K. A., Hirt, R. (Hrsg.). Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Opladen: Barbara Budrich, S. 107-126

Thiersch, H. (2008a). Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, Ch., Stange, W. (Hrsg.). Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-38

Thoreau, H. D. (2007): Walden. Ein Leben mit der Natur. dtv: München

Töchterle, L. (2007). Vergesst den Rest! Das „Restrisiko“ – Eine gedankliche Fehlkonstruktion. In: Einwanger, J. (Hrsg.). Mut zum Risiko. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 127-129

Wahrig Synonymwörterbuch. (2006). Gütersloh und München: Wissen Media Verlag

Walther, A. (2000). Spielräume Im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim und München: Juventa

Walther, A., Stauber, B. (2007). Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, B., et.al. (Hrsg.). Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 19- 40

Weymann, A. (1988). Handlungsspielräume im Lebenslauf. Ein Essay zur Einführung. In: Weymann, A. (Hrsg.). Handlungsspielräume. Stuttgart: Enke, S. 1-39

Würtl, W. (2007). Notfall Lawine. Effiziente Hilfe nach einem Lawinenabgang. Alpina: Innsbruck

Internetquellen:

Arbeitsforum qualitativ empirische Abschlussarbeiten, Online im Internet unter:

aquarium

<http://www.unibielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Fakultaeten/Paedagogik/fobika/aquarium/> [Abruf 15.08.2010]

aquarium_1

<http://www.unibielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Fakultaeten/Paedagogik/fobika/aquarium/orientierung.html> [Abruf 15.08.2010]

Deindl, Ch. (2005). Soziale Netzwerke und soziales Kapital – Einfluss auf Lebenszufriedenheit und Vertrauen. Forschungsgruppe Arbeit, Generation, Sozialstruktur (AGES), Online im Internet unter: www.suz.uzh.ch/ages/pages/PAGES-05.pdf [Abruf 15.08.2010]

Anhang

Vorbereitete Fragen für die GD

Einstieg

Vorlesen eines Ausschnittes aus dem Zeitungsartikel (der Spiegel)

Eingangsfrage

„Sicherheit(en)“ in eurem Leben (– was ist das?) Welche Erfahrungen macht ihr momentan, zur Abschlusszeit eures Studiums, quasi im Übergang zu einem „neuen“ Lebensbereich?

Fragemodelle und Komponenten des Erkenntnisinteresses:

Was heißt denn „Sicherheit“ „noch“?

Wie ist es mit „Sicherheit“ im Leben – was heißt denn das noch?

Welche Bedeutung hat denn das Wort für euch noch?

Was meint ihr denn, wenn ihr von „Sicherheit(en)“ sprecht?

⇒ Klärung des Begriffes „Sicherheit“. Was wird unter dem Konstrukt „Sicherheit“ verstanden?

Was sind denn eure „Sicherheiten“? Was gibt euch „Sicherheit“?

Wie ist es mit Familie?

Wie ist es mit Ausbildungs-, Studienabschluss?

Wie ist es mit im Studium sein? In einer weiteren Ausbildung zu sein?

Wie ist es mit sozialen Kontakten? (Freunde, Nachbarschaft, facebook Netzwerk)

⇒ Aufzeigen von Lebensbereichen die als „Sicherheit“ im Leben gesehen werden

Wie bzw. wodurch versucht ihr euch „Sicherheiten“ zu schaffen/aufzubauen?

Wie ist es mit Ausbildung? Mit lernen?

Wie meistert ihr die Unsicherheiten/Ungewissheit? Was sind eure

Strategien/Kompetenzen als „ExpertInnen der Unsicherheit“?

Welche Erfahrung macht ihr mit euren Familien?

Wie ist es mit sozialen Kontakten?

Wie ist es mit Beratungsstellen, Jugend-Kulturarbeit?

Welche Erfahrungen habt ihr mit einer Unterstützung von außen in ungewissen, unsicheren Lebensbereichen?

⇒ „Strategien“ sich „Sicherheiten“ aufzubauen, zu erbauen

⇒ Aufzeigen von Unterstützungen von außen am Weg zu „Sicherheit“, bzw. zum „sicheren“ Umgang mit Unsicherheit

Was verbindet ihr mit dem Konstrukt „Sicherheit“?

⇒ Inwiefern ist es bedeutsam?

⇒ Inwiefern hat Sicherheit Wert? (in dem Verständnis von „Sicherheit“)

⇒ Ausloten der Wichtigkeit, der Relevanz von „Sicherheit“

Transkriptionsregeln

Die ausgewählten Passagen der GD wurden wortwörtlich transkribiert, eine Glättung von Aussagen zur besseren Verständlichkeit und Lesbarkeit war aufgrund kaum verwendeter dialektaler Färbungen nicht notwendig. Bei der Transkription wurden Satzzeichen nicht im Sinne von grammatikalischen Regeln verwendet. Die Transkripte stellen damit Fliesstexte dar, in denen Komma und Punkt sowie andere Zeichen, eine andere Funktion einnehmen.

Die verwendeten Transkriptionszeichen waren:

, = kurzes Absetzen, einatmen

(1) = Dauer einer Pause in Sekunden

: = Dehnung eines Vokals oder Konsonanten

- = Abbruch eines Wortes

(...) = Äußerung unverständlich

() = unsichere Transkription

@ = lachen

(=) = schnelle Anschluss an ein Wort

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Zeit des Übergangs im Lebenslauf zwischen Studium und Beruf. Dabei wird auf das Konstrukt „Sicherheit(en)“ Bezug genommen und analysiert, inwiefern in dieser von Unsicherheiten und Risiken geprägten Lebensphase von Sicherheit(en) gesprochen werden kann sowie gesprochen wird. Während im theoretischen Teil der Arbeit eine angenommene Unterscheidung in „alte“ und „neue“ Sicherheit(en) geklärt wird, sollen geführte Gruppendiskussionen mit Studierenden, die sich im Übergang Studium-Beruf befinden, Erfahrungen zu und mit Sicherheit(en) sichtbar machen. Weiters werden zwei sozialpädagogische Perspektiven – sie sind gekennzeichnet mit: „den eigenen Lebensplan unter entgrenzten Voraussetzungen schreiben müssen beziehungsweise entwerfen dürfen“ – skizziert. Die Anbindung der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen an Überlegungen zu einer Sozialpädagogik des Übergangs geht davon aus, dass Sicherheit(en) als Voraussetzung für die Perspektive „entwerfen dürfen“ gedacht werden können. In diesem Bezug kann von einer Sozialpädagogik des Übergangs, die vom Etikett „Übergänge im Gefühl der Sicherheit entwerfen dürfen“ gekennzeichnet ist, gesprochen werden. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Diskussionen hierzu eng an „Orientierung finden“ und an „Sich-Orientieren-Können“ gebunden sind.

Abstract

This paper focuses on the time of transition from university to the workplace. The construct, or notion of “security/-ies”, is the central aspect taken into account in this study, analysing if this notion can be and is spoken of in such an insecure and risky phase of life. While the theoretical part of this paper sets about to clarify a supposed distinction between “old” and “new” security/-ies, the practical part sheds light on the experience with and on “security/-ies” through group discussions with students who are in the middle of this transition from university to the job market. Furthermore, two perspectives of social pedagogy are sketched – formulated as “being forced to create or allowed to design your own life plan under de-bordered (/borderless) circumstances”. The output of the group discussions is tied onto reflections of a social pedagogy of transition, which supposes security/-ies as prerequisites for being able to “design” one’s own perspectives. In this regard, such a pedagogy of transition can be labelled as one where you are “allowed to design transitions with the feeling of security”.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Matthias Pramstaller
Geburtsdatum	05.10.1982
Geburtsort	Bruneck (I)

Schulausbildung

1988-1993	Grundschule „Vinzenz Goller“ St.Lorenzen (I)
1993-1996	Mittelschule „Karl Meusburger“ Bruneck (I)
1996-2000	Gewerbeoberschule Bruneck (I) Abschluss: Matura

Studium

seit Oktober 2002	Studium der Pädagogik an der Universität Wien Schwerpunkte im zweiten Studienabschnitt: Sozialpädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik
Oktober 2005 – März 2009	Studium Gesundheitssport am Zentrum für Sportwissenschaft der Universität Wien Abschluss: Bakk.rer.nat

Sonstige Tätigkeiten

Februar 2003	Ausbildung zum „Spielpädagogen“
Oktober 2004 – Februar 2005	wissenschaftliches Praktikum bei Mag. Maria Spindler im Rahmen der LV Qualitative Forschungsmethoden
Oktober 2007 – Februar 2008	Ausbildung zum Focus Group-Moderator bei MMag. Manfred Zentner und Mitarbeit beim Forschungsprojekt „Transferanalyse peer education“
Juli 2008	Praktikum im NRZ Rosenhügel Wien, Abteilung Funktionsdiagnostik
seit Juni 2009	Freier Mitarbeiter bei out+in Fachinstitut für handlungsorientierte Bildungskonzepte

Ich bestätige hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit
selbständig, mit Verwendung der angegebenen
Quellen, verfasst habe.

Matthias Pramstaller, 2010

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich in den vergangenen Jahren meines Studiums begleitet haben.

Besonderer Dank gebührt all jenen, die am Gelingen dieser Arbeit maßgeblichen Anteil hatten, mich unterstützt haben, mir beigestanden sind oder „einfach nur“ zugehört haben: Meinen Eltern für ihre bedingungslose Unterstützung. Cornelia für ein (be)ziehendes Miteinander. Jasper (Herr) Kühn für die wertvolle Unterstützung gerade zu Beginn dieser Arbeit, aber auch für die vielen wertvollen Stunden außerhalb fachlicher Diskussionen. Julia Demmer für hilfreiche Anmerkungen und die Ausdauer bei der Korrektur der Arbeit. Elisabeth Koller für das zur Verfügung stellen der Räumlichkeiten zur Durchführung der Gruppendiskussionen. Herrn Ao.Univ.-Professor Dr. Stipsits für die vielen Denkanregungen im Laufe der letzten Jahre.

Vielen Dank.